FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL – CPDOC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, POLÍTICA E BENS CULTURAIS
DOUTORADO EM HISTÓRIA, POLÍTICA E BENS CULTURAIS

A FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E A PROFISSIONALIZAÇÃO EM HISTÓRIA: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

MARIA CLÁUDIA CARDOSO FERREIRA

ORIENTADORA: PROF.ª DR.ª VERENA ALBERTI

Rio de Janeiro, Agosto de 2013

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS

MARIA CLÁUDIA CARDOSO FERREIRA

A FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E A PROFISSIONALIZAÇÃO EM HISTÓRIA: SABERES E PRÁTICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em História, Política e Bens Culturais do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil para obtenção do grau de Doutor em História, Política e Bens Culturais.

Data da defesa: 27/08/2013

Aprovada em:

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA DA DEFESA DE TESE

Verena Alberti
Orientador (a)

Ângela Maria de Castro Gomes

Helena Maria Bomeny Garchet

Cláudia Miranda

Amilcar Araujo Pereira

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Mario Henrique Simonsen/FGV

Ferreira, Maria Cláudia Cardoso
A formação para as relações etnicorraciais e a profissionalização em história : saberes e práticas docentes no contexto da educação a distância / Maria Cláudia Cardoso Ferreira. - 2013.
288 f.

Tese (doutorado) - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais.
Orientadora: Verena Alberti.
Inclui bibliografia.

1. Professores de história – Formação. 2. História – Estudo e ensino. 3. Ensino a distância. 4. Relações étnicas. 4. Relações raciais. I. Alberti, Verena. II. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais. III. Título.

CDD – 907

Às professoras e professores que contrariando as adversidades, ainda acreditam que o trabalho docente pode fazer diferença.

Agradecimentos

Depois de alguns anos e muito trabalho, eis que me encontro no final de mais um desafio da minha carreira: a conclusão do doutorado! Não é tarefa simples, expressar em palavras o quanto estou feliz e agradecida a todos e todas as pessoas que estiveram atentas, me auxiliando a caminhar.

Não foi uma jornada fácil. Precisei dispor de muita resiliência para conciliar diferentes papeis e vínculos. Por vezes, me vi sem energias e quase cética de que seria possível terminar, mas eis-me aqui!

Inicio os agradecimentos pela minha orientadora Verena Alberti que com muito profissionalismo e serenidade me apoiou nos momentos mais críticos dessa trajetória e foi uma parceira cotidiana na aventura de elaborar essa tese. Verena, muito obrigada pelas leituras atentas, palavras de incentivo e por não me permitir desistir.

Agradeço aos professores titulares e suplentes que compõe a Banca Examinadora desta tese, por aceitarem vivenciar comigo esse ritual de profissionalização. Aos professores Ângela de Castro Gomes, Helena Bomeny e Amilcar Pereira que estiveram na banca de qualificação, muito obrigada, pois o interesse pelo tema e as orientações valiosas por ocasião da qualificação, que procurei incorporar no trabalho, fizeram toda diferença. Igualmente sou grata à professora Cláudia Miranda, bem como aos professores Renato Nogueira Jr e Américo Freire.

Agradeço muitíssimo aos professores (cursistas, coordenadores e tutores a distância e presenciais) envolvidos no curso de licenciatura em história na modalidade a distância da PUC-Rio/UERJ que com generosidade e prontidão colaboraram com a pesquisa. Sou especialmente grata aos professores Leonardo Pereira e Luis Reznik no apoio à pesquisa bem como ao secretário do curso Cláudio Santiago, profissional que desde o início foi muito solícito sempre colaborando com o empreendimento. Durante o ano de 2012 fiz parte da equipe que elabora os Cadernos Pedagógicos da disciplina história da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro, sob consultoria acadêmica do professor Ilmar Mattos. Quero agradecê-lo pelos encontros de aprendizado sobre o tema do ensino de história, com destaque para as suas reflexões sobre a aula como o texto do professor.

Sou grata à professora Margarida Dias de Oliveira (UFRN) que sem me conhecer, prontamente enviou via Correios o arquivo digital de sua tese. Agradeço também ao amigo e professor de português Jobson Lopes pelas correções.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer aos familiares e amigos. Algumas dessas pessoas, mesmo sem fazer ideia das questões e dilemas que envolveram o meu cotidiano de estudante nesses últimos anos, ao ter que escrever sobre relavância do tema, delimitação do objeto e recorte teórico, por exemplo, estiveram o tempo todo acreditando nesse projeto seja oferecendo todo o apoio logístico seja propondo uma conversa fiada, uma ida ao samba ou um final de semana na praia.

Agradeço e espero retribuir à gratuidade das minhas amigas e irmãs Andreia, Elisângela, Elisabete e Érica, da minha querida mãe Judith, dos meus maravilhosos sogros Sandra e Joel. Bem como agradeço a atenção do meu irmão Alexandre e do meu cunhado Aleksandro. Obrigada sobretudo pelas muitas vezes que vocês assumiram o cuidar dos meninos para que eu pudesse dar conta de alguma obrigação, sempre para ontem.

Agradeço também aos amigos de longe e de perto, de longa caminhada e os mais recentes, alguns conquistados nas escolas por onde andei, que de diferentes modos e em diferentes momentos também contribuíram para esse projeto de formação. Em especial Jocelene, Sandro, Jobson, Joana, Janete, Bárbara, Geraldino (Dininho) Clícea, Carla, Renato, Amilcar, Joanice, Fernanda, Renata, Célia, Andréia e Chico. Aos professores Marilene Rosa Nogueira da Silva, Silvio de Almeida Carvalho Filho, Fátima Chaves e Amauri Pereira destino um especial muito obrigado pelos caminhos que já percorremos, atenção, amizade e torcida entusiasmada da tese.

Ao meu querido companheiro Márcio André e aos meus adorados filhos Malik e Kayodê, esse que se anunciou junto com a aprovação no doutorado, meus sinceros agradecimentos. Márcio tenha certeza que parte da minha resiliência vem do seu apoio, otimismo e amor. Meninos, a “tal da” tese acabou! Mamãe está de volta! A minha família, os meus três amores!

Resumo

Esta pesquisa analisa a experiência de formação em história, na modalidade a distância, de professores leigos da educação básica dos estados do Ceará, Bahia, Maranhão e Sergipe, contemplados pelo Programa Pró-Licenciatura II, financiado pelo Ministério da Educação, graças ao consórcio firmado entre a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 2006 e 2010. O objeto do estudo foi a aplicabilidade da Lei nº 11.645/08, antes Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, ao instituir a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados do país.

Há uma produção significativa de estudos que relacionam educação e relações etnicorraciais, porém são escassos os trabalhos voltados para a formação inicial e/ou continuada de professores. Quais disciplinas são oferecidas? Como o tema aparece no currículo? Como os licenciandos e professores lidam com a obrigatoriedade da Lei? Como ocorrem a produção e a mobilização dos saberes, assim como as práticas sobre esse tema? E qual o nível de comprometimento com o mesmo foram algumas das questões que nortearam a pesquisa.

A resposta para essas questões foram orientadas pelas contribuições de Maurice Tardif sobre os saberes docentes, amparadas em metodologia de estudo de caso que utilizou entrevistas semiestruturadas, questionários, análises das aulas-texto produzidas pelos formadores, do ambiente online da disciplina e dos documentos formais que organizaram o curso e instituíram a citada Lei. A investigação revelou um esforço dos docentes formadores e dos professores-cursistas em se munir de saberes e práticas concernentes aos temas da Lei, por outro lado, alguns fatores impuseram limites à profissionalização, como a modalidade a distância, o desconhecimento sobre o tema e a disponibilidade de tempo dos professores-cursistas.

Palavras-chave **(Formação de professores – professores leigos - licenciatura em história – professores de história - saberes docentes - Leis 10.639/03 - 11.645/08 – relações etnicorraciais – educação a distância)**

Abstract

The present work researched the experience of graduation in History by distance teaching modality. The secular teachers acting in basic education, chosen for Pro-Licenciatura II Program and working in Bahia, Maranhão, Sergipe e Ceará were the subject of this research. The Pro-Licenciatura II Program was funded by Ministry of Education through a partneship between Pontifícia Rio de Janeiro University and State University of Rio de Janeiro, by 2006 until 2010.

The subject of this estudy was the applicability of the Law 11.645/08, that it was 10.639/03. This Law changed the Directives and Educations Bases Law 9.394/03, by introducing the compulsory study of afro-Brazilian and indigenous history and culture establishments in all elementary and middle schools, public and private of the country.

There are interesting studies which relates educations and ethinic racial relations. However, there are few studies about initial or continued education of teachers. Focusing the superior education institutes as a place that needs to be investigated and understand how the History Courses has been organized to follow the law are challenges. Which disciplines are ofered? How are ethno racial relations theme in the curriculum of the courses? How undergraduates and professsors work with the obligatoriness of that law? How the prodution and mobilizations of diferents knowledges, and also the practices about that themes works? The question of the level teacher´s compromise with this theme guided this research. The answer for all that issues was guided by contributions of Maurice Tardif about the knowledge of professors based on case study metodology. This metodology use interviews, forms, analyses of papers for de classes made by teachers, the online atmosphere of the class and the oficial documents that organized the class and instituted that law.

The investigation revealed the teachers effort for knowlodge and practices about the themes of the law. On the other hand, some elements put limit on the profissionalization, as exemple, the study by distance format, the ignorance about the theme and the disponibility of the teacher apprentices.

Key-words: **(Teacher training - degree in history - teaching knowledge - Laws 10.639.03 - 11.645/08 - racial and ethnic relations - distance education)**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

1. **1. A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E O CONTEXTO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI 11.645/08: DEMANDAS, DIÁLOGOS E CONQUISTAS DE DENTRO E DE FORA DO CAMPO DO ENSINO 31**

1.1 . A história da formação de professores para a escola básica e a formação do profissional de história.....32
1.2 As reivindicações e ações no campo da educação encampadas pelos movimentos negros no decorrer do século XX 47
1.21 Educar para a "elevação moral do negro" e promoção da "Segunda Abolição".....49
1.2.2 A educação, a questão racial e a responsabilização do Estado brasileiro 56
1.2.3 As políticas públicas, a educação e a atuação dos movimentos negros 66
1.3 A Lei aprovada é “para inglês ver” ? Um balanço das ações implementadas à institucionalização da Lei 71

2. CONTEXTO DE SURGIMENTO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA 79

2.1 **As políticas públicas de formação inicial em massa: Pró-Licenciatura e Universidade Aberta do Brasil** 82
2.2 **A experiência do Pró-Licenciatura II no consórcio PUC/UERJ**.....89
2.2.1 A implementação 89
2.2.2 A estrutura e funcionamento do curso 91
2.2.3 O CCEAD e o ambiente AulaNet.....104
2.3 **Os significados do projeto e os limites do empreendimento**.. 107

3. – FORMAÇÃO EM HISTÓRIA E A LEI: INTERFACES ENTRE AS ORIENTAÇÕES NORMATIVAS E OS SABERES E PRÁTICAS DOCENTES 115

3.1 **As As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Africana e as suas Orientações**.....116
3.2 **O lugar da Lei no curso de licenciatura em história a distância**.....125
3.2.1 O currículo de história da África: concepção e elaboração.....128
3.2.2 A materialidade da disciplina história da África.....138
3.2.3 A disciplina na perspectiva dos tutores presenciais e a distância.....140
3.3 **Os saberes ensinados no Seminário Especial História da África**.....144

4. OS SABERES DOCENTES NA DISCIPLINA HISTÓRIA DA ÁFRICA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO ESTAR, TORNAR-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA.....182

4.1 **Os saberes docentes no formar-se para o ensino de história e culturas afro-brasileiras** 184
4.2 **Modos de interagir no fórum de debates história da África** 187
4.3 **Os saberes a ensinar e os estereótipos sobre a África e os africanos**.....192

4.4 **Espaços de enunciação de conhecimentos e estereótipos sobre a África e os africanos**.....202
4.4.1 Livros didáticos 206
4.4.2 Cinema e meios de comunicação 213
4.5 **As práticas da sala de aula e a Lei no fórum de debates**.....221

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 230

APÊNDICES 235

FONTES 273

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....275

INTRODUÇÃO

1. **O Tema**

Em 9 de janeiro de 2003, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e o ministro da Educação, Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, sancionaram a Lei nº 10.639, que juridicamente alterava a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A partir daquele momento todos os estabelecimentos de ensino do país, públicos e particulares, estariam obrigados a ministrar o estudo da História e a Cultura Afro-Brasileira. No texto da nova lei, os conteúdos a serem ensinados seriam "a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional", todos com o objetivo, segundo a legislação, de resgatar a "contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil"[1], especialmente, nos conteúdos programáticos das disciplinas de literatura, história e educação artística.

Em 2008, o tema da educação e das relações etnicorraciais voltaria à LDBEN. O texto da Lei 10.639/03 passou por alterações, resultando na Lei 11.645/08, que confere nova redação ao Art. 26-A da LDBEN, determinando, além do estudo da história e cultura afro-brasileira, a inclusão da história e cultura indígena. Os legisladores estabelecem os conteúdos programáticos mínimos para que Lei possa se efetivar:

> "O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil." [2]

[1] Texto da Lei 10.639/03 disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm

[2] Lei 11.645/08 disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Da maneira que o texto da lei foi escrito de pronto levanta questões bem

Ainda em 2003, como parte dos desdobramentos ocorridos logo após a aprovação da legislação, gestores públicos, especialistas e professores das várias instâncias educacionais que trabalhavam com a temática, ligados ou não aos movimentos sociais negros, constataram a necessidade de diagnósticos, orientações, formulações e pareceres dos órgãos competentes e, principalmente, que era urgente criar estratégias de formação inicial e continuada dos futuros docentes e, daqueles já em exercício da profissão, que não tinham tido aproximação acadêmica com os conteúdos, nos moldes como estavam propostos no documento.

Assim, aumentou significativamente a oferta de cursos de extensão, de aperfeiçoamento profissional e de especializações voltados para o tema. Houve, inclusive, uma euforia inicial por essas formações, pois muitos acreditaram que a Lei 10.639/03 criara uma nova disciplina no currículo da educação básica e que os professores formados nessa nova área de ensino seriam selecionados para ministrá-la. Para muitos professores, a instituição da Lei significava mais uma frente de trabalho que se abria, com contratação garantida, já que pouquíssimas pessoas tinham formação nos novos conteúdos postulados ao ensino da história da África. Sim, somente história da África, pois a nova Lei acabou ficando conhecida como a lei do ensino de história da África, deixando de lado os outros conteúdos, tão fundamentais quanto[3].

Para resolver os entendimentos equivocados e orientar e estabelecer critérios para gestores e professores exercerem a legislação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou em junho de 2004 a Resolução 1/2004,[4] que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que, a partir daquele momento, deveriam ser consideradas por todas as instituições de ensino, nos diferentes níveis de

---

problemáticas, pois tende a essencializar categorias complexas. Podemos falar de uma cultura negra, africana, indígena? Do mesmo modo existe uma história africana, indígena no singular? No Brasil são faladas cerca de 150 línguas indígenas, o que torna essa perspectiva de ensino da cultura indígena, do "índio brasileiro" um contrassenso. Portanto, acredito que do modo como o texto da lei saiu deixa margem para fixar uma imagem da África e dos grupos contemplados como únicos, imutáveis no tempo e espaço sociais. Assim, neste trabalho procuro usar esses termos no plural, denotando diversidade, identidades e culturas múltiplas, salvo nos documentos próprios da Lei em que procuro respeitar a maneira como foi grafado. Sobre a apropriação de novos paradigmas no contexto pós a aprovação da Lei, ver MATTOS (2003).

[3] Ao participar do Grupo de Trabalho do Ministério da Educação que elaborou as Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais, no ano de 2004, e como professora e uma das coordenadoras do curso de extensão "África e africanidades brasileiras" oferecido Laboratório de Estudo das Diferenças e Desigualdades Sociais (LEDDES) ligado ao Departamento de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2008, pude constatar esse entendimento distorcido da Lei.

[4] Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf

formação e modalidades de ensino, incluídas as instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

Um extenso argumento da necessidade das novas Diretrizes, incluindo a relação que teve a aprovação da Lei 10.639/03 com as reivindicações históricas dos movimentos negros e com as produções acadêmicas sobre as relações raciais e a educação foi exposto no documento do Parecer 03/2004[5], publicado em 19 de maio de 2004, de autoria dos conselheiros Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. A professora Petronilha, responsável pela elaboração dessas DCNs, leciona na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e é uma militante histórica do movimento negro. Seu nome foi indicado pelo próprio movimento negro para o Conselho Nacional de Educação na gestão 2002-2006, período em que participou também da relatoria do Parecer que instituiu as novas DCNs do curso de pedagogia.

Pois bem, essa discussão tornou-se pública, para a sociedade brasileira como um todo, a partir de 2003, com a aprovação da Lei. No entanto, ela era pauta antiga dos movimentos sociais negros, que passaram a demandar do Legislativo, a provação de legislação específica obrigando a entrada da temática nos currículos de ensino desde os anos 1980, inclusive no processo Constituinte.

A educação historicamente tem sido vista como um tema caro pelos ativistas e intelectuais dos movimentos sociais negros. Uma análise pormenorizada das organizações negras surgidas no decorrer do século XX se constata que quase todas têm a educação como uma área de atuação preponderante (GONÇALVES & SILVA, 2000) – a educação é sempre vista pelo seu viés transformador, seja no combate ao racismo, seja como mecanismo de ascensão social. Portanto, a aprovação da Lei 10.639 em 2003, acrescida da Lei 11.645/08[6], é resultado direto da ação dos movimentos sociais negros e, historicamente, era a primeira vez que a demanda dos movimentos sociais incidia verticalmente sobre os currículos em todo o país.

A partir da aprovação dos documentos citados acima, a disciplina "história da África" tem entrado gradativamente nos currículos das instituições de ensino

[5] Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf

[6] A questão do estudo e ensino da história e cultura indígena tem igual relevância se projetamos um Brasil diverso, multicultural e igualitário. No entanto, neste trabalho se tratou somente de cuidar da formação de professores concernente ao ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras como determinava a Lei 10.639/03, pela oportunidade que tive de participar como professora-orientadora de temas que tratavam dessa área de pesquisa no curso de história a distância que se transformou no estudo de caso analisado nessa tese.

superior (IES) para atender à obrigatoriedade da Lei. Antes de 2003, o ensino da história do continente africano nas universidades tinha alcançado algum interesse nos anos 1960 e depois caiu no ostracismo, sendo relegado a instituições[7] que se tornaram ilhas do conhecimento sobre o continente por mais de 40 anos, sendo referência até os dias atuais, como mostra o recente trabalho de Márcia Guerra intitulado "História da África: uma disciplina em construção", defendido em 2012 (GUERRA, 2012).

Ativistas das organizações dos movimentos negros e intelectuais, negros em sua maioria, que trabalham nas IES, em órgãos de gestão do governo federal e nas instâncias do Legislativo federal foram os principais sujeitos no processo que tornou obrigatório do ensino de conteúdos sobre história e cultura dos africanos e afro-brasileiros na educação básica e por consequência na educação superior. No ensino superior, os professores constataram a inexistência de profissional preparado para lecionar os conteúdos e a necessidade de criar uma nova área de conhecimento, pelo menos no que tange à história da África. Era a primeira vez em que uma disciplina entrava no currículo do ensino superior não por demandas de dentro do campo científico-acadêmico das universidades e sim de fora, por pressão de um movimento social (GUERRA, 2012). Por esse e outros fatores, as coordenações dos cursos de licenciatura e/ou bacharelado em história começaram a viabilizar a entrada dos conteúdos concernentes à história da África com *status* de disciplina no currículo.

2. **Delimitação do objeto**

O estudo desenvolvido aqui se propõe examinar as nuances da formação para a educação das relações etnicorraciais, com destaque para a formação em história da África, obrigatórias após a aprovação das Leis, no campo da licenciatura em história. A experiência investigada foi o primeiro e, por enquanto, único curso de licenciatura em história a distância, oferecido regularmente entre os anos de 2006 e 2010, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em consórcio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em atendimento ao edital do Programa Pró-Licenciatura II,[8] do Ministério da Educação (MEC). O curso se destinou a um grupo de professores oriundos dos estados do Ceará, Maranhão, Bahia e Sergipe que lecionavam história nas

[7] As instituições são o Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBa e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, da UCAM. No primeiro capítulo abordo a história desses dois centros e de seus papéis na formação dos intelectuais dos movimentos negros.

[8] Programa lançado pelo MEC em 2004, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino na educação básica através da formação inicial de professores leigos e/ou incentivar as licenciaturas entre jovens.

redes públicas de ensino, mas não tinham a habilitação para fazê-lo, condição conhecida por professor leigo.

Entre agosto de 2009 e dezembro de 2010, trabalhei como professora-tutora de 55 alunos desse curso de licenciatura em história, orientando-os em suas monografias de final de curso, cujas abordagens estavam em torno das relações raciais na escola, comunidades quilombolas, ou leis antirracistas. Ou seja, todos, em algum ponto, tocavam no tema da Lei.[9]

Um ano depois, este curso se tornou o meu tema de pesquisa no doutorado. Resolvi trabalhar com uma temática que estava mais próxima da minha vivência profissional, inconformada que estava com as vivências de ensino ocorridas nas escolas em que havia lecionado nos últimos anos. Optei por investigar a formação de professores em história no contexto de aprovação das novas políticas de currículo voltadas para o tema das relações etnicorraciais na escola e, por consequência, o ensino de história da África, através de um estudo de caso, o curso da PUC Rio[10].

A Lei trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica (ensinos fundamental e médio). No entanto, no decorrer da formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, foi consensual que, para a eficácia da educação nessas fases, era imprescindível que o raio de atuação da Lei se ampliasse para os cursos de formação superior, já que serão os graduandos do presente os futuros profissionais da educação.

Parte significativa das pesquisas que articulam educação e relações etnicorraciais investiga as imbricações que se dão no âmbito do ensino, ou seja, o que acontece nas salas de aula na relação professor-aluno, aluno-aluno, os estereótipos nos materiais didáticos. Ou o que ocorre na gestão, quando analisam os efeitos do racismo institucional e dos investimentos desiguais que resultam em desvantagens sociais, políticas e econômicas para negros e indígenas. Contudo, as pesquisas também precisam se debruçar sobre o tema da formação inicial de professores, investigando como os cursos de história têm se organizado para cumprir as determinações da Lei nº 11.645/08.

[9] Ministrei as disciplinas Tutoria V no segundo semestre de 2009 e Monografia no decorrer do ano de 2010.

[10] Apesar de o curso de licenciatura em história ter sido organizado em parceira com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, através de consórcio firmado com a Faculdade de Formação de Professores, situada no município de São Gonçalo, toda a sede do curso estava na PUC Rio, assim como os recursos humanos e materiais para o funcionamento do mesmo, de modo que os alunos do curso assim como os professores identificavam informalmente a PUC Rio como a responsável pela formação. Vale destacar que muitos professores da PUC Rio também lecionam na Faculdade de Formação de Professores. Neste trabalho quando for citado o curso de licenciatura apesar de se fazer referência à PUC deve ficar entendido que a UERJ/FFP também participou do empreendimento.

Quais disciplinas são oferecidas? Como o tema aparece no currículo? Do mesmo modo que também precisam descobrir como os futuros professores e, no caso desse estudo específico, os professores em exercício da profissão lidam efetivamente com os conteúdos preconizados pela Lei. Como ocorrem a produção e a mobilização dos saberes sobre esse tema? Qual o nível de comprometimento com o mesmo? Já havia sensibilização, ou a formação foi a responsável pelo seu surgimento?

3. **Categorias de análise e suporte conceitual**

Por se tratar de estudo que aborda a relação entre educação e as questões etnicorraciais logo no início da pesquisa me apareceram demandas conceituais, de que procurei dar conta no percurso do trabalho. Saliento que fiz algumas escolhas quanto às categorias e noções usadas em minha análise, que passarei a apresentar a partir daqui.

Neste trabalho, o termo negro serviu para identificar um indivíduo ou grupo de pessoas que se vê e ao mesmo tempo é nomeado e/ou reconhecido/representado como o descendente dos africanos no Brasil. Aqui, características fenotípicas e a memória da escravidão se combinam para classificar os chamados negros.

Se examinarmos a trajetória do termo negro, percebemos que ele vem ganhando conotações diferentes ao longo do século XX. No século XIX, categorias de cor como *negro* e *preto* deixavam uma marca no pertencimento dos sujeitos, que, por determinações legais, num Estado de cidadania limitada[11], não podiam dissimular sua origem social, ou seja, eram descendentes diretos de escravos (MATTOS, 2004). Gradativamente, e de modo intencional o vocábulo negro foi ganhando conotação positiva e, a partir dos anos 1980, passou a ser usado com orgulho, sem controvérsias, pelos ativistas do movimento negro (DOMINGUES, 2007:115). Portanto, é importante destacar aqui o papel que os movimentos sociais negros, especialmente a partir da década de 1970, tiveram na conformação de uma nova identidade negra brasileira, ao colocar nas ruas a estética Black, os blocos afro, as campanhas de combate ao racismo etc.

Não acredito que haja um conjunto de valores, crenças, práticas e representações capazes de caracterizar uma única identidade e cultura negras. Portanto, passando ao largo das perspectivas essencializadas, penso, sobretudo, que alguns

[11] Aqueles que eram identificados como não brancos tinham sua cidadania atrelada à escravidão, já que, a partir da Constituição de 1824, o sujeito que se auto-identificava ou era classificado como pardo, mestiço ou mulato poderia ser um cidadão, desde que ele não tivesse nascido escravo, ou seja, não fosse um liberto ou forro classificado na categoria de cor *preta*, o que contribuiu para que, no século XIX, as identidades raciais se construíssem no silêncio. Cf. (LIMA, 2003, cap.2)

elementos histórico-sociais funcionam como um elo, sendo eles o passado de escravidão, as práticas culturais e os ícones etnicorraciais construídos e/ou valorizados na diáspora africana. Assim, esses elementos podem unir, numa perspectiva transnacional, grupos formados por clivagens regionais, de gênero e classe social. Um jovem negro do litoral urbano brasileiro sabe que há muita diferença entre a vida que ele leva e aquela vivida por outro, em uma família de uma comunidade negra rural da região Centro-Oeste, por exemplo. No entanto, ele também sabe que características raciais como cor da pele, textura dos cabelos, além do passado escravista os aproximam, tornando-os negros para si e para os outros, em determinados contextos.

O mundo social é multifacetado e diversos são os vínculos e inter-relações que se transmutam nos tempos e lugares sociais nos quais interagem grupos e indivíduos. O termo mais adequado então seria tratar das identidades, no plural. As identidades são construídas em locais históricos específicos e emergem em um jogo de poder também específico. Trata-se, como diz Stuart Hall, de “um conceito estratégico e posicional”, isto é, “não assinala aquele núcleo estável do eu que passa do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da História” (HALL, 2000: 108-109) Sob essas bases me apropriei dessas categorias no estudo que aqui apresento.

Reporto-me aos escritos de Guimarães (2002) para usar, nessa pesquisa, a categoria raça. Desde os estudos da Unesco[12], a categoria raça vem perdendo a sua relevância biológica na classificação de grupos humanos. No entanto, nas relações sociais, a concepção de raça ainda é um marcador diacrítico importante para compreender sociedades hierárquicas reguladas nas desigualdades, como a brasileira.

Nessa perspectiva, raça, neste trabalho, significa uma construção social que se erige numa realidade em que as pessoas se diferenciam a partir de caracteres fenotípicos, logo, físicos, como cor da pele, textura do cabelo, traços faciais, que não têm correspondência alguma com o genótipo, como já provou a biologia genética. Portanto, em sociedades racializadas como o Brasil, a categoria social raça tem

[12] Os estudos publicados pela United Nations Educational Scientific and Cultural Organization – Unesco, na década de 1950, mudaram os rumos das pesquisas relativas às relações raciais no Brasil, já que, até então, a maioria delas ou tinha abordado o negro pela via da cultura "exótica" e folclorizada, ou como "degenerado" físico e mental, visto pelo "saber" médico ou, no mais, como potencial criminoso na visão do direito. Ironicamente, o Brasil havia sido escolhido por parecer um paraíso racial, bem distinto do que acontecia nos Estados Unidos da América e na África do Sul. As três principais pesquisas do Projeto Unesco foram realizadas por Thales de Azevedo, que estudou a ascensão social dos negros na cidade de Salvador; por Costa Pinto, que se deteve nas organizações negras do Rio de Janeiro, a partir dos documentos produzidos pelo Primeiro Congresso Brasileiro do Negro realizado pelo Teatro Experimental do Negro, e por Florestan Fernandes, que se dedicou a compreender o cotidiano da população negra na cidade de São Paulo (FERREIRA, 2005:23).

relevância, uma vez que a mesma define lugares para sujeitos e grupos com aparências físicas (raciais) distintas, promovendo a hierarquização, a exclusão e o racismo. Isso nos leva a afirmar que, no âmbito das relações sociais, inserem-se as relações raciais. É nessa perspectiva analítica que a categoria raça se insere e foi usada sem aspas nesta pesquisa.

Apesar de os cursos de graduação que formam professores durar em média quatro ou cinco anos, partilho da concepção de que o *processo de formação* ou o *desenvolvimento profissional* do professor ocorre antes mesmo de ele adentrar os muros da instituição habilitada para formá-lo.[13] O uso apenas da palavra formação não traduz a natureza do trabalho dos educadores aqui investigados, porque desconsidera que a formação tem caráter processual, ocorrendo em diferentes momentos e lugares de atuação do professor. Por isso, trabalhei com a ideia de desenvolvimento profissional, pois a acepção guarda em si o sentido de continuidade. Assim, quando a palavra formação aparecer no decorrer do texto da tese, ela sempre será sinônimo de desenvolvimento profissional, denotando processo, concordando, pois, com Francisco Imbernón (1994) que, em "La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional", afirma:

> o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe, portanto, que o professor possa evoluir continuamente, incorporando e aprendendo os fundamentos de uma cultura profissional, que significa saber por que se faz, o que se faz e quando e por que será necessário fazê-lo de um modo distinto (apud FERREIRA, 2010:16).

Analisei as *trajetórias* e os *saberes* mobilizados no decorrer do curso de licenciatura em história da PUC Rio. Por *trajetória* entendo, ancorada em Bourdieu (1996b: 292), que são as *colocações e deslocamentos* dos professores, objeto desta

[13] Paim (2007:158), dialogando com diferentes escritos de Walter Benjamim e Edward Thompson, apresenta crítica contundente aos cursos de formação de professores orientados pela perspectiva da **formação do professor**, que, numa analogia com a linha de produção de uma fábrica, iniciam com o "aluno matéria-prima" e resultam no produto final "professor formado". Para o autor, as licenciaturas ganhariam substantivamente se optassem pelo caminho do **fazer-se professor**, que compreende considerar, na formação, as experiências do antes e do durante, a memória, a história aberta, o fazer-se sujeito de um processo de formação que ocorre ao longo da vida.

análise, no espaço social em que estavam inseridos. Interessa-me compreender com mais apuro, nessas trajetórias, a relação com o tema da Lei.

Uma trajetória não se caracteriza por ser um caminho, uma estrada, um percurso orientado, um deslocamento unidirecional com seu início, meio e fim (BOURDIEU, 1996a:183). Uma carreira ou uma vida não pode ser compreendida apenas levando em conta o sujeito que a protagoniza, pois o campo, ou melhor, os contextos que constituem o espaço social, interferem nela completamente. Busquei nesta pesquisa, construir uma abordagem capaz de explicitar as condições que tornaram plausíveis, ou não, as ações e os silêncios, o possível e os limites vividos pelos professores-cursistas, professores-autores e os professores-tutores durante os anos dessa formação, para, desse ponto de vista, construir uma análise coerente porque contextualizada (BOURDIEU, 1996b:244).

A noção de desenvolvimento profissional tem relação estreita com a noção de *saberes*, cujo embasamento, neste trabalho, ocorre da apropriação das reflexões de Maurice Tardif (2010). Os saberes, no contexto do ensino, constituem o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e práticas de que os professores lançam mão nas suas atividades diárias de docência. Os saberes próprios da profissão de professor não são apenas os científicos, eruditos e codificados adquiridos no decorrer da formação inicial e/ou continuada. São estes e também os saberes relacionados à sua visão de mundo e a seus valores, constituintes do seu lugar de pertencimento, seja ele social, de gênero, etnia/raça etc., assim como os conhecimentos técnicos, saberes da ação, as habilidades de natureza artesanal, adquiridas em suas experiências de trabalho (TARDIF, 2010:9-10).

Para a professora Ana Maria Monteiro, o campo de estudos sobre a formação de professores em história carece de análises que busquem relacionar o *saber escolar* – conhecimento com configuração cognitiva própria, que, apesar de se relacionar com o conhecimento acadêmico, é diferente deste porque se constrói no espaço da escola, nas várias possibilidades de mediação que há entre professores, alunos e outros sujeitos da escola e na influência que o ambiente sociocultural do professor e dos outros sujeitos da escola tem no espaço escolar –, com o *saber docente* – que se revela pela ação docente, ou seja, o modo como o professor age para ensinar, sua relação com os saberes que domina. Este outro saber envolve a prática docente e se constrói na configuração de uma identidade, implica subjetividade e apropriações. A

articulação desses dois saberes constitui os *saberes que ensinam* (MONTEIRO, 2007:14).

Seguindo esta análise, é possível afirmar, por exemplo, que, no processo de desenvolvimento profissional, o jeito de agir de um profissional da educação influencia os outros profissionais de diferentes maneiras, podendo ser seguido ou descartado. O modo de lidar com uma situação nova na escola ou sala de aula em particular pode e será incorporado na prática daquele docente, e mesmo de outros que tomem conhecimento da situação, caso o ambiente profissional oportunize situações de troca e aprendizagens e trabalhe com a perspectiva do desenvolvimento profissional como explanado anteriormente. A formação docente ocorre então nas situações consideradas mais tradicionais do exercício da profissão, mas também nas relações cotidianas da escola e em tantos outros espaços sociais nos quais atuamos e interagimos como família, grupo político ou religioso, por exemplo. Essas influências gradativamente transformam-se em conhecimento e em habilidades, refletindo no discurso, nos saberes e nas práticas profissionais (BARRETO, 2006).

4. **Fontes**

Esse estudo contou com fontes de diferentes naturezas que foram estrategicamente relacionadas com a finalidade de validar os argumentos aqui desenvolvidos. Um grupo de dados já existia como os documentos do curso, a legislação que instituiu a Lei e os registros escritos (postagens) de alunos e professores no ambiente de aprendizagem virtual e, outros dados foram produzidos por mim, sendo eles as entrevistas e questionários direcionados aos docentes e cursistas.

Inicialmente o estudo se destinava apenas aos professores leigos com os quais eu havia trabalhado entre agosto de 2009 e dezembro de 2010, orientando-os em suas monografias. Objetivava compreender suas trajetórias docentes e seus conhecimentos sobre a Lei, através da análise de depoimentos que deveriam ser respondidos por e-mail, de suas monografias e das interações dos mesmos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do curso. No entanto tive o retorno de apenas 6 questionários.

Com o problema de contar com poucos questionários, aliado às novas inquietações surgidas após o aprofundamento das leituras da produção acadêmica sobre o tema da Lei e sobre os saberes docentes, passei a considerar na pesquisa, as

experiências dos outros sujeitos envolvidos na formação em tela, ou seja, ampliar a noção de saberes docentes para compreender os saberes mobilizados para lidar com os conteúdos preconizados pela Lei, não só olhando o ponto de vista dos cursistas, mas também dos docentes que assumiram os papeis de formadores. Assim, foi preciso produzir outras fontes. Questionários foram enviados por e-mail aos professores-tutores presenciais dos polos e entrevistas foram realizadas no Rio de Janeiro com os professores-tutores a distância, com a coordenação central do curso e com o professor-autor do Seminário Especial História da África. Alguns desses depoentes autorizaram a divulgação de seus nomes no trabalho.

Outro grupo de documentos analisados foram os programas das disciplinas do curso, os cadernos de textos das disciplinas **Seminário Especial História da África** e **Educação e Sociedade** e os registros escritos dos cursistas, tutores a distância e formadores postados no ambiente AulaNet[14] no curso do Seminário Especial História da África, gentilmente cedidos pela coordenação do curso a distância da PUC-Rio. Assim como os dados dos cursistas matriculados e formados, sobre os livros comprados para a formação e sobre o cotidiano do curso no ambiente AulaNet.

Constituiu um conjunto de documentos significativos para esse estudo as leis, diretrizes, pareceres e orientações produzidas pelos órgãos do governo federal, que, apesar de extrínsecos ao curso, estiveram diretamente relacionados a ele, porque foram os geradores de toda essa realidade que se apresenta. Trata-se dos textos que propugnam Lei: a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, o Parecer 003/2004 que instituiu as DCNs para a educação das relações etnicorraciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, as Orientações e Ações para a educação das relações etnicorraciais publicadas pelo MEC em 2006 e Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana aprovado pela União em 2009.

Outro conjunto de documentos são o Relatório de Monitoramento dos Programas Pró-Licenciatura e Universidade Aberta do Brasil (2009) elaborado pelo Tribunal de Contas da União e dados gerais sobre os programas Pró-Licenciatura fase II e Universidade Aberta do Brasil, disponíveis na página online do Ministério da Educação.

[14] O AulaNet é uma ambiente de aprendizagem virtual (AVA).

5. **Estabelecendo uma metodologia para a pesquisa**

Quando em 2011 esta pesquisa começou a ser gestada objetivava tratar da trajetória de formação de cinquenta e oito[15] cursistas que escolheram abordar em suas monografias o tema das relações etnicorraciais e da história afro-brasileira. Ministrei as disciplinas tutoria V e monografia e foram 22 grupos de trabalho distribuídos pelos quatro estados, em média com cerca de 3 cursistas cada.

Interessava-me um estudo que conjugasse suas trajetórias profissionais e os temas de pesquisa, buscando razões que explicassem as escolhas dos temas das monografias. Contudo, no decorrer da pesquisa fui encontrando alguns desafios, uns desanimadores e outros instigantes que contribuíram para dar outro formato à investigação.

Um desafio foi o contato com meus ex-orientandos. O intervalo era de cerca de um ano, pois as monografias foram entregues em dezembro de 2010 e o início da pesquisa ocorreu em novembro de 2011. Assim, foi difícil retomar o vínculo, estabelecer contato, envolvê-los, até porque entre nós se instalava uma significativa distância física. Fiz inúmeras tentativas, por e-mail e telefone, muitos disseram que responderiam, mas o retorno foi abaixo das minhas expectativas. Além da distância de tempo, penso que outros fatores podem ter contribuído para esse resultado.

O primeiro está relacionado com o vínculo. Os cursistas que prontamente me responderam foram aqueles com as quais estabeleci uma relação mais próxima no decorrer da elaboração das suas monografias. Outro se relaciona com o envolvimento dos próprios cursistas com o tema da pesquisa, pois percebi que aqueles professores-alunos que produziram os melhores trabalhos, fizeram todas as etapas da pesquisa e tiveram avaliações mais positivas também se interessaram mais em participar. Outro ainda se relaciona com o formato que a elaboração os trabalhos de conclusão de curso tiveram. Eles foram feitos em grupo, como disse anteriormente, e isso revela que na verdade um cursista ficou responsável de fato pelo trabalho. Era ele que fazia mais contatos com o professor-orientador postando perguntas, os resultados dos trabalhos e acatando as sugestões feitas. Assim, se oficialmente eu orientava 61 pessoas, na verdade esse grupo caía para 22, pois eram esses vinte e dois que mais interagiam. Desses vinte

[15] Orientei dois trabalhos de conclusão de curso que destoavam das temáticas contempladas na Lei. Ver apêndices.

e dois então, seis professoras responderam o questionário enviado. Outros três cursistas disseram que iam responder, mas não entraram em contato.

Fatores relacionados com o acesso à internet e o uso cotidiano desse ambiente de comunicação e interação dessas pessoas, além do formato inovador de se obter respostas sobre uma dada realidade e as singularidades próprias desse tipo de investigação passaram também a explicar as razões da baixa adesão dos possíveis respondentes. Desse modo, o que de início se definia como baixo interesse pelo tema, revelado pelo retorno de apenas sete questionários, caracterizava o próprio universo das entrevistas por e-mail.

Perguntava-me, como eles poderiam estar desinteressados se eles se debruçaram sobre esses temas por pelo menos um ano e meio? Ao buscar explicações, descobri que as investigações que usam o recurso do e-mail para obter os seus dados têm em média 25% de devolução (LAKATOS & MARCONI, 2005). Aspectos como a idade dos respondentes (os jovens respondem mais a esse tipo de pesquisa), a maneira como o documento é redigido e o tamanho do questionário influenciam diretamente na adesão ou não das pessoas (SCHUCH JÚNIOR, VIEIRA & CASTRO, 2010). Além disso, se nas entrevistas presenciais o entrevistador vai gradativamente fazendo as questões para o respondente, que desse modo não visualiza o conjunto, no caso dos questionários enviados por e-mail acontece o contrário. O entrevistado tem um controle do que lhe é inquirido o que pode torná-lo motivado ou não. Ele faz uma interpretação global que produz um fio condutor, dando uma linha às respostas (BONINI, 2000:9). Ele pode responder mais de uma vez, não gostar do que escreveu reavaliar e desistir. Pode começar a responder, deixar para concluir em outro dia e esquecer-se de fazer, assim como pode perder o questionário que lhe foi enviado no universo de comunicações recebidas via e-mail. Portanto, todos esses fatores atuaram na elaboração da pesquisa. Se o uso da internet diminuiu os custos da investigação, ou melhor, este era o meu único recurso, por outro lado, me oportunizaram poucas análises devido ao número reduzido de questionários respondidos.

Postas essas limitações era necessário pensar saídas. E elas apareceram no decorrer do próprio processo de investigação, na interação com a minha orientadora, na análise do material empírico e incorporação dos referenciais teóricos. Assim, passou a se descortinar um caminho que foi trabalhar com a noção de saberes com o intuito de demonstrar que concepções, visões de mundo, perspectivas de ensino tem se constituído

na educação das relações etnicorraciais na esfera da formação de professores em história, após a aprovação da Lei, através deste estudo de caso.

6. **Do meu lugar de fala**

Esse estudo é antes de tudo um reflexo das minhas posições e deslocamentos enquanto professora de história desde 2001, com predomínio na educação básica da rede municipal do Rio de Janeiro. Desse lugar e dessa escrita afluem os meus pertencimentos identitários e as minhas escolhas políticas e teóricas. Essas contingências sociais e escolhas pessoais refletem a minha trajetória até aqui.

Nasci na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro. Morei até os 24 anos num bairro da periferia da cidade de Nova Iguaçu. Sou filha de migrantes mineiros negros, originários da Zona da Mata.[16]

Fui para a escola formal em 1979, com sete anos completos, e já sabia ler, escrever e fazer as operações matemáticas simples. Fui alfabetizada por uma professora leiga em uma escolinha de quintal, no meu próprio bairro. Fiz o primeiro e o segundo ano do antigo curso primário em uma escola particular. Em 1981, por razões econômicas, fomos, eu e minha irmã mais nova, para o grupo escolar, ou seja, a escola municipal no bairro em que morávamos. No ano seguinte, voltamos para a escola particular novamente, agora na condição de bolsistas.

No ensino fundamental, a minha única experiência com escola pública foi na antiga terceira série, hoje quarto ano. E ela não foi boa. Havia uma distinção, no bairro, entre as crianças que podiam frequentar a escola particular e aquelas para quem a escola pública, de péssima qualidade, era a única opção. É muito viva na minha memória a constatação de que na escola pública a maioria dos alunos era de pretos e pardos.

No início dos anos 1980 já éramos quatro irmãos e, apesar de minha família não arcar com as mensalidades, pois estávamos os quatro em uma escola particular na qual todos os alunos não pagavam para estudar[17], havia gastos com o material didático,

[16] Na década 1950, as migrações dentro da própria região Sudeste somaram quase quatro milhões de indivíduos, número abaixo apenas do de emigrantes do Nordeste. Nos anos 1960, esse quantitativo superou o Nordeste, pois seis milhões de pessoas migraram dentro da região Sudeste. Mudanças técnicas no campo (substituição de lavouras por pastagens, implantação de madeireiras e fim de muitas colônias de fazendas, reflexo da nova legislação trabalhista do período militar), além da expansão das grandes cidades, expulsaram as pessoas do campo para as cidades. (CAMARANO & ABRAMOVAY, 1998)

[17] Todos os alunos eram bolsistas. Lembro-me de pelo menos duas vezes ao ano a escola receber a visita de pessoas que iam fazer a chamada para saber quem efetivamente frequentava. Éramos orientados para

os uniformes, eventos etc. É comum, na memória coletiva dos amigos do bairro onde morávamos, a lembrança da reutilização dos livros didáticos repassados aos irmãos e vizinhos e da reciclagem dos uniformes. As saias de tergal eram desmanchadas, viradas ao avesso e refeitas.

Mas o que considero relevante destacar aqui é quem foram as minhas professoras no curso primário. Todas as minhas professoras do 1º. segmento do ensino fundamental eram negras. Guardo boas lembranças do trabalho desenvolvido pela Dona Marli, que me acompanhou no 1º. e 2º. ano do fundamental, e da professora Marília, com quem fiz a 4ª. Série, hoje 5º. ano. A única experiência ruim foi na 3ª. série, hoje 4º. ano, no grupo escolar onde também quem lecionava era uma professora negra. É curioso porque não consigo lembrar o nome dela. A escola tinha diversos problemas estruturais e de conservação, como as condições do mobiliário, bem como o material pedagógico, fraco, inconsistente e insuficiente. Além do desinteresse estampado no rosto da professora, que provavelmente se sentia desmotivada para trabalhar no ambiente em que se encontrava. Contudo, acredito que a experiência vivida nas outras séries, com professoras competentes e comprometidas tenha me servido para projetar representações positivas tanto do lugar social da profissão de professor (a), quanto para a origem racial dessas educadoras com as quais me identificava.

Já as representações negativas sobre a escola pública continuariam. Parte delas foram desfeitas com a minha curta passagem pelo curso de Formação de Professores de uma escola estadual. Apesar das minhas resistências iniciais, já que não queria ser professora e muito menos estudar em uma escola pública, me surpreendi com ótimos docentes. Eram professores que declaram atuar na rede pública e particular e não fazer distinção entre os alunos. Destaco que o corpo docente se destacava frente aos problemas de estrutura física da escola e de baixa remuneração docente. Tanto que naquele ano de 1987, a rede estadual entrou em uma greve extensa que combinada aos problemas de saúde que passei me fizeram desistir de estudar.

No ano seguinte, voltei para a escola particular na condição de bolsista e concluí o ensino médio. Qualifiquei-me para atuar em um laboratório de análises clínicas, mas nunca exerci profissão. Para a minha família e de tantas outras, o curso técnico significava o passaporte rápido para o emprego. Entretanto, esses jovens não foram avisados que o país já vinha numa crise, resultado do projeto econômico da

---

dizer que mesmo os colegas de turma que nunca tínhamos visto eram assíduos e que naquele dia haviam faltado.

ditadura militar.[18] Os cursos técnicos colocavam milhares de jovens aptos para o mercado de trabalho, mas não havia empregos suficientes. O problema continuaria no decorrer dos anos 1990, se agravando com a sucessão de planos econômicos que lançavam moedas novas e não controlavam a inflação.

Uma resposta para ao problema de colocação no mercado de trabalho enfrentado principalmente pelos jovens foi o movimento de Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC), fundado por educadores, ativistas e religiosos católicos, na Baixada Fluminense em 1993, uma das respostas ao debate instaurado na sociedade brasileira por ocasião do centenário da abolição da escravidão, em 1988[19].

Ingressei como aluna no PVNC da cidade de Nilópolis em 1994. Comecei o curso de história em 1996, retornando em 1997 para ministrar aulas de literatura brasileira e posteriormente de história. Também participei da coordenação do cursinho e fiz parte da coordenação do PVNC até o ano de 2002.

Foi no pré-vestibular que a formação em história começou a se desenhar como um caminho profissional, pois passei a perceber minha afinidade com essa área de conhecimento e com a docência. Era evidente minha habilidade para memorizar, fazer análises e desenvolver argumentos, além do meu interesse por questões sociais, aguçado ainda mais pelo trabalho que os professores desenvolviam no cursinho. Tive a oportunidade de, por dois anos, estudar com professores negros e brancos todos comprometidos e conscientes, dos problemas decorrentes do racismo vigente na sociedade e da maneira como tais problemas afetam negros e brancos nas suas relações. Geralmente o professor tradicional que só enxergava a sua disciplina e não fazia uma leitura social e política da realidade não procurava o movimento para se voluntariar e, quando o fazia, tinha dificuldade para se adequar à proposta pedagógica do projeto.

Nas aulas de Cultura e Cidadania do cursinho tive acesso à história das lutas populares do Brasil, dos grupos negros, de mulheres, da questão da terra e dos sem-teto. Lideranças dos movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários iam falar

[18] As reformas educacionais instituídas durante o período da ditadura civil-militar atendiam aos interesses nacionais e internacionais de formação em larga escala para o mercado de trabalho. São ações desse contexto o Decreto no. 547/69 que autorizava os cursos de curta duração para o mercado de trabalho e a Lei no. 5692/71, que promoveu a atualização e expansão do ensino fundamental e colegial, através da profissionalização rápida via privatização do ensino (RICCI, 2003:47-48).

[19] Sobre como os ativistas do movimento negro viam as comemorações em torno do centenário da abolição e as organizações negras surgidas deste contexto, ver Pereira (2010:227-229).

de suas pesquisas e de temas pouco debatidos nos bancos escolares da Baixada Fluminense.[20]

Estou certa que esses pertencimentos e colocações me fizeram optar pela carreira da história, em especial o trabalho desenvolvido pelos professores do cursinho, todos voluntários, alguns ainda estudantes. Destaco o trabalho brilhante dos professores que lecionavam história, biologia, matemática e física.

Contudo, na faculdade me deparei com uma realidade bem diferente da encontrada no currículo do pré-vestibular. O curso bem tradicional seguia modelo francês, dividindo o currículo em história antiga, medieval, moderna e contemporânea, desfilando uma sucessão de disciplinas com claro viés eurocêntrico. Não estudei História da África na graduação. Até se oferecia, eventualmente, um curso de África contemporânea ministrado pelo professor Silvio de Almeida Carvalho Filho[21], porém no matutino. Em história do Brasil, o cenário não foi diferente. Para ter acesso a uma historiografia que atualizava o tema do trabalho dos africanos e seus descendentes no período do Segundo Reinado tive que fazer uma disciplina eletiva no horário matutino oferecida pela professora Marilene Rosa que posteriormente se tornou minha orientadora da monografia de final de curso.

Assim, no decorrer do curso e depois no mestrado, busquei na medida do possível as brechas que pudessem me possibilitar conhecer e desenvolver estudos sobre os temas de meu interesse pessoal, político e social. Tratei na minha monografia de graduação e dissertação de mestrado da história das organizações e personagens do movimento negro brasileiro com atuação nos anos 1920 e 1930. Fui estagiária, por dois anos, do Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos (Proafro), um programa de extensão ligado ao Centro de Ciências Sociais da UERJ e coordenado na época pelos professores Marilene Rosa e Silvio de Almeida Carvalho Filho e pesquisadora externa ao Laboratório de Estudos das Diferenças e Desigualdades Sociais (LEDDES/UERJ) desde o início do mestrado em 2003. Em 2006, organizamos no LEDDES o curso de extensão "Áfricas e africanidades brasileiras: teoria e prática na sala de aula", formação cujo objetivo era proporcionar aos professores regentes e licenciandos de história o contato com a temática, mas sobretudo, a oportunidade de pensar como transpor esses conteúdos para a sala de aula.

[20] Tive aulas com a professora Ivone Maggie, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Elielma Ayres, na época docente na PUC-RJ, hoje na UERJ, e com o professor de história e hoje deputado federal Chico Alencar.

[21] No trabalho de Márcia Guerra (2012) o professor Silvio de Almeida Carvalho Filho relata as dificuldades por que passou ao optar por lecionar história da África.

Como já informado, comecei a lecionar história antes de formada no PVNC e depois de concluído o curso em 2001 passei a atuar preponderantemente como professora da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Constato que temos poucas oportunidades de formação, pois a maioria dos cursos ocorre fora do horário de trabalho e o incentivo para fazê-los advém do próprio educador, que acaba tendo que dispor do seu restrito tempo livre para se atualizar ou então abrir mão de um contrato de trabalho para poder estudar. Na instituição pública em que leciono, desconheço experiências de formação (aperfeiçoamento, atualização profissional ou especialização) de professores de história, com liberação de ponto, após a aprovação da Lei 10.639/03 e 11.645/08.

Com exceção para a jornada de formação continuada Multiculturalismo e Educação, oportunizada pela Ong Novamérica[22] aos professores dos colégios municipais com aos as quais a instituição desenvolvia um trabalho de formação em serviço. Era um grupo de no máximo 50 docentes em um encontro que durou um final de semana inteiro. Os professores foram formados para trabalhar com a temática da diferença etnicorracial e desafiados a elaborar conteúdos pedagógicos com foco na interdisciplinaridade.

Depois disso a única experiência de formação continuada ocorreu no início de 2012 com uma mesa-redonda composta por dois professores universitários, especialistas somente em história da África que nos apresentaram um panorama da historiografia sobre o continente. Uma fala de cerca de três horas, com um dos palestrantes escolhido na hora, para uma maioria de professores que até aquele momento não havia tido contato com aqueles temas e autores.

O problema é que já são quase 10 anos de instituição da Lei, no entanto, ainda faltam ações voltadas à formação/atualização do profissional da educação, seja ele professor, coordenador, gestor ou dirigente. As práticas ainda se resumem as iniciativas individuais e comprometimentos pessoais no trato da questão. A lacuna na formação docente em exercício e/ou a ocorrência de cursos de licenciaturas com currículos que não foram atualizados em decorrência da Lei contribuem para disseminação dos estereótipos, das preconcepções negativas e, por conseguinte, do racismo embutidos no imaginário desses educadores e disseminados nas escolas.

[22] A Novamérica atua no estado do Rio de Janeiro desde 1991 e seu foco é educação em direitos humanos, com atenção aos professores das escolas públicas e educadores populares. Ver http://www.novamerica.org.br/home.asp

7. **A relevância do tema**

A aprovação da Lei 10.639/03 suscitou discussões e polêmicas, inclusive no âmbito do ensino de história (ABREU & MATTOS:2008). Um fator que impede a sua institucionalização de modo maciço nas escolas de todo país diz respeito às concepções que têm professores e gestores da educação acerca das nossas relações etnicorraciais, pois muitos silenciam ao tema, seja por não dispor de formação para lidar com as situações cotidianas de discriminação e preconceito ou porque usam o discurso da igualdade para unificar culturalmente todos os alunos e aí não lidam com a diferença na escola (CAVALLEIRO, 2000; CUNHA, 2008; OLIVEIRA, 2010)[23].

O padrão das relações raciais presente na cultura escolar brasileira é um reflexo da nossa sociedade ainda marcada pela ideologia da democracia racial que formulou uma fábula, transmutada em mito, de que as hierarquizações raciais da sociedade brasileira formam um todo integrado, que, no nosso caso, deu certo (Da MATTA, 1990:70). Nesse sentido, os currículos dos cursos de história precisam considerar a educação para as relações etnicorraciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira com profundidade e pertinência, oportunizando a apreensão de saberes que formem e sensibilizem professores a fim de deixar de interpretar a sociedade brasileira sob a perspectiva da democracia racial. Muniz Sodré (2012:185) em "Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes" (apud MIRANDA, 2013) sugere educar sob o paradigma do sensível, pois "a força motriz da diversidade cultural está na sensibilização das consciências frente à emergência do Outro".

Os profissionais de história precisam ter consciência de que, para além da ação de criar uma nova disciplina ou inserir novos conteúdos, toda essa movimentação busca contribuir para que uma história dos sujeitos negros chegue às instituições de ensino do país e, com ela, o racismo, o preconceito e a discriminação racial deixem de ser uma realidade prevalente nas escolas brasileiras afetando as relações entre as estudantes. Essa conscientização não deve partir da iniciativa e boa vontade de professores mobilizados por seus pertencimentos raciais ou sensibilizados por questões pessoais (PEREIRA, 2006). É necessário que cursos de licenciatura considerem nas suas formações a necessidade de preparar docentes com saberes pertinentes para que os mesmos compreendam que o "racismo é um problema de todos e envolve toda a

[23] Miranda (2013) aponta que as investigações sobre o racismo e as práticas cotidianas na escola têm aumentado no GT 21 Educação e Relações etnicorraciais e educação da Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação ANPED.

sociedade" (ALBERTI, 2013:28) e que as relações raciais da sociedade brasileira não blindam a escola, pelo contrário são parte constituinte da nossa cultura escolar (CANDAU, 2003).

8. **Apresentação**

No primeiro capítulo traço o percurso da profissionalização em história no Brasil, com a finalidade de mostrar o lugar da institucionalização da profissão de professor de história no Brasil e sua relação próxima com as outras formações de professores. Ainda nessa perspectiva, a da história da formação de professores em história, objetivei mostrar as demandas que a área passou a gerir no contexto de aprovação da Lei, a partir de 2003. E, com a finalidade de explicar o contexto que possibilitou a aprovação da referida legislação, foi preciso historicizar a demanda por ensino de história da África e da história dos negros no Brasil reivindicada no decorrer do século XX.

No segundo capítulo reflito o contexto das políticas públicas de educação que oportunizou o curso e a estrutura pedagógica do mesmo. Descrevo a estrutura do curso de licenciatura em história a distância administrado pelo Departamento de História da PUC-Rio, assim como relações e os esforços empreendidos ao seu efetivo funcionamento, tanto no âmbito federal quanto dos municípios e estados em que ocorriam os encontros presenciais. Num segundo momento, identifico os papeis dos diferentes sujeitos envolvidos no empreendimento, como os professores-alunos ou professores-cursistas, os professores-tutores presenciais e a distância, os professores autores e formadores da disciplina de história da África e a coordenação geral ligada ao departamento de história.

No terceiro capítulo, ancorada pelas reflexões sobre saberes e práticas docentes propostas pelos professores Maurice Tardif e Ana Maria Monteiro, faço uma análise específica do cotidiano da disciplina história da África, a partir da análise dos saberes docentes na constituição do currículo e conteúdos do curso e na mediação do fórum da disciplina a partir do lugar de enunciação dos professores-autores e professores-tutores.

Por fim, no último capítulo analiso a dimensão dos saberes e práticas docentes com vistas a problematizar o alcance dos saberes ensinados nessa experiência de formação, a partir dos registros dos cursistas, preferencialmente. Do mesmo modo,

apresento alguns dos temas e problemas relacionados à implementação do ensino de história e culturas afro-brasileira e africana com a intenção de revelar como essas temáticas vêm comparecendo cotidianamente no saber histórico escolar e, assim, pontuar a importância da boa profissionalização e a responsabilidade dos professores na efetivação da Lei.

2. A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E O CONTEXTO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI 11.645/08: DEMANDAS, DIÁLOGOS E CONQUISTAS DE DENTRO E DE FORA DO CAMPO DO ENSINO.

Abordo primeiramente neste capítulo, a trajetória da profissionalização do professor de história no Brasil, com a finalidade de mostrar o lugar de institucionalização da profissão, bem como, as matrizes conceituais e ideológicas que a orientaram. Portanto, procuro tratar da profissão de professor no geral, mas sempre destacando o caso do professor de história, objeto desse estudo. O objetivo aqui não é discutir o ensino, a escolarização no país e muito menos fazer uma análise profunda das políticas educacionais ao logo dos séculos e sim compreender o lugar dessa formação em nosso país.

Num segundo momento pretendo mostrar as demandas que a área de formação dos profissionais da história passou a gerir no contexto de aprovação da Lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e culturas da África dos afro-brasileiros nos estabelecimentos de ensino público e particular do Brasil. Com a aprovação da Lei em 2003, universidades, escolas e gestores nas secretarias municipais e estaduais de educação, assim como os próprios órgãos federais responsáveis por institucionalizá-la passaram a realizar ações, como, por exemplo, cursos de formação inicial e continuada, publicações de pareceres e orientações, aprovação de verbas para a produção de material didático, concurso para a cadeira de história da África nas universidades públicas etc.

Antes disso, porém, e com a finalidade de explicar o contexto que possibilitou a aprovação da referida legislação, procuro mostrar que o tema da história da África e da história dos negros no Brasil passou a se constituir no decorrer do século XX como fundamental no discurso e nas ações dos ativistas dos movimentos negros brasileiros que, apoiados por uma ou outra instituição, buscaram formar e informar a sociedade brasileira dos conteúdos que não chegavam aos bancos escolares ou, quando chegavam, não estavam de acordo com o que os intelectuais dos movimentos negros concebiam como a história que deveria ser ensinada.

1.1 - A história da formação de professores para a escola básica e a formação do profissional de história

No Brasil, a profissionalização em história está disponível em duas modalidades: o bacharelado e a licenciatura. Por conta das representações negativas relacionadas à profissão de professor e pelo formato que essas duas formações foram adquirindo na sua trajetória de institucionalização nas instituições de ensino superior (IES), é muito comum que o estudante de história prefira o bacharelado e subestime a licenciatura. Essa postura constitui num problema porque o que se percebe é que esse aluno passa a investir pouco na profissionalização como professor, não chegando, porém, a abandoná-la, de modo que a qualidade dessa formação acaba não sendo boa, já que o investimento pessoal é menor e o institucional também.

Para a professora Margarida Dias de Oliveira (2003), essa problemática apresenta alguns desafios postos à formação do profissional de história, uma vez que, apesar de terem ocorrido mudanças após as reformas curriculares[24], ainda identificamos hierarquias nas formações. Ela reitera:

> a ideia, na sua essência correta, da formação de um profissional de História (nem só professor, nem só pesquisador), na realidade vivida em nosso país, favoreceu colocar em segundo plano a discussão relativa à formação do professor. A concretude de desvalorização desse profissional, inclusive social, aliada às muitas hierarquias construídas pela academia, ajudou a encobrir, em um "manto de vergonha", as sempre necessárias e urgentes questões da formação do professor, embora fosse e continue sendo a sala de aula o maior mercado de trabalho para os profissionais de História (OLIVEIRA,2003:204).

[24] As mais recentes legislações voltadas para os cursos de licenciatura são as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CES No. 492 de 04 de abril de 2001. (disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf . e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, aprovadas na Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. (disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf).

A primeira tentativa do Estado português de administrar o ensino ocorreu com a Reforma dos Estudos Menores, aprovadas no âmbito das Reformas Pombalinas[25], colocadas em prática durante o governo de D. José I, sob a liderança de Sebastião José de Carvalho Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, então Secretário de Estado dos Negócios do Reino de Portugal. O objetivo do sistema de aulas régias criado para substituir o ensino dos jesuítas, expulsos em 1759, era tornar possível uma educação leiga, científica e propagadora do saber controlada pelo Estado. Cabia aos professores, pessoas que, no geral, exerciam outras ocupações, o ensino de leitura, de escrita e do cálculo, além de incutir as obrigações religiosas e civis. A reforma estabelecia a obrigatoriedade de concurso para selecionar professores dentro das instituições religiosas (VIEIRA & GOMIDE, 2008:3837-3838). Era comum que bacharéis em direito ou teologia, além de médicos e engenheiros, exercessem a profissão de professor, caso não encontrassem outra forma de sobrevivência, como uma maneira de complementar a renda ou como missão religiosa, uma espécie de sacerdócio (GLEZER, 1990:11)

Ainda de acordo com a legislação de 1759, seria de responsabilidade das Câmaras Municipais o pagamento desses profissionais que, por sua vez, deveriam manter, com recursos próprios, toda a estrutura da escola. No entanto, na América Portuguesa os proventos demoravam a chegar, obrigando os professores a cobrar pelo ensino. O Marquês de Pombal ainda tentou salvar esse projeto de educação pública, centralizando o pagamento dos mestres e instituindo um imposto para isso, o subsídio literário, em 1772[26].

25 Conjunto de reformas políticas, econômicas, administrativas, educacionais e eclesiásticas que visavam desenvolver o Império Português através da modernização da administração pública e da ampliação dos lucros provenientes da exploração colonial.

[26] O imposto valia para todo o domínio português e incidia sobre as carnes frescas, o vinho, todo tipo de aguardente e o vinagre. Cabia às Câmaras Municipais arrecadá-lo para custear os salários dos mestres e outros profissionais envolvidos na reforma da educação. No entanto, não era a Câmara que remunerava os professores, o que demonstra o esforço em centralizar o poder, incluindo a educação. Primeiro, a arrecadação era entregue ao Ouvidor, que repassava às Juntas Reais de Fazenda nas Capitanias, que, por sua vez, faziam o cômputo, pagavam os mestres a cada três meses e enviavam uma prestação de contas, uma vez por ano, à Junta de Administração e Arrecadação do Subsídio Literário. A arrecadação era intermitente, havia sonegação e desinteresse dos produtores da América Portuguesa, até porque a maior parte dos valores era enviada à metrópole (MORAIS, OLIVEIRA &SANTOS, 2012).

Em 1827, já após a independência, se instituiu uma lei obrigando a aplicação de exames aos que desejassem lecionar. O exame consistia numa apresentação pública na qual se avaliava o domínio do método de ensino mútuo[27] ao qual o docente se candidatava (TANURI, 2000:62). Saviani (2009:144) vê nessa atitude do governo uma primeira preocupação em avaliar o preparo didático do professor, ainda que sem qualquer custo ao erário público, já que a lei estabelecia que os investimentos na formação deviam ser pagos pelos próprios professores. Até aquele momento não havia uma escola de formação no país. Por conseguinte, o surgimento, em 1835, da primeira Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, na atual cidade de Niterói, então capital da província, vinha ao encontro das mudanças ocorridas no Ocidente após a Revolução Francesa[28] quando começava a se pensar em educação popular e surgiam as Escolas Normais de Ensino Primário e de Ensino Secundário (SAVIANI, 2009:143).

De acordo com Leonor Tanuri (TANURI, 2000:64), Primitivo Moacyr, em "A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853)"[29], informa que, na primeira escola brasileira de formação de professores, só havia habilitação para a instrução primária tanto para os que desejassem seguir o ofício quanto para os que já lecionavam pelo método do ensino mútuo, mas não tinha adquirido a instrução necessária. Saviani (2005:13) destaca que, no currículo da escola, não havia qualquer disciplina voltada para a formação didático-pedagógica, o diretor figurava como o único professor. No que determinava a Lei Provincial (ato nº 10) de 4 de abril de 1835, os conteúdos ensinados se limitavam a conhecimentos de leitura e escrita, às quatro operações, frações, decimais e proporções, a noções de geometria,

[27]Metodologia de ensino, também conhecida como Método Monitorial, Método Inglês de Ensino ou Método de Lancaster, que consistia na organização de pequenos grupos de estudantes que eram ensinados pelos colegas mais adiantados, conforme o que havia sido aprendido com o professor momentos antes. Josef Lancaster, o *quaker* inglês que criou a metodologia, aplicou-a pela primeira vez em uma escola para filhos da classe trabalhadora em 1798. Estes aprendiam lições orais baseadas na memorização e repetição com os monitores, que também eram responsáveis por cuidar da limpeza e organização da escola e, principalmente, da manutenção da ordem. Com essa metodologia aumentava o número de instruídos e diminuía o trabalho do professor. Cf. Glossário do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" , Faculdade de Educação, UNICAMP. Acesso em 04/04/2012 http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_mutuo2.htm e em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm Acesso em 27/05/2013.

[28] A primeira Escola Normal francesa foi proposta pela Convenção, em 1794, com sede em Paris e inaugurada um ano depois. Distinguia-se a Escola Normal Superior voltada para formar professores de nível secundário, da Escola Normal ou Escola Normal Primária, destinada àqueles que lecionariam no ensino primário. (SAVIANI, 2005:12)

[29] MOACYR, Primitivo, (1936). *A instrução e o império* : subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853). São Paulo: Editora Nacional, v. 1.

elementos da geografia, princípios da moral cristã e da religião e a noções da gramática nacional (VILLELA, 2000)

Contudo, essa e outras experiências não lograram êxito duradouro, escolas normais abriram, fecharam, abriram novamente, durante quase todo o Império, com certa estabilização a partir de 1870 (TANURI, 2000:64). Os inspetores-gerais da Instrução Pública preferiam lançar mão de exames ou concursos que selecionavam, sem muito rigor, professores protegidos que soubessem ler, fazer as quatro operações e declamar de cor algumas orações. Ou obtê-los pelo sistema de professor adjunto, instituído em 1854, que consistia numa formação puramente prática. O aprendiz de professor acompanhava o trabalho de um regente de turma, o professor titular por um determinado tempo e, depois disso, teria a habilitação, podendo ser selecionado pelo governo e/ou pelas escolas particulares do país. Não havia necessidade de apresentar um diploma de formação (SAVIANI, 2009:145).

O cenário apresentado acima contribuiu para o surgimento, em 1838, após decreto do regente Pedro Araújo Lima, de 2 de dezembro de 1837, da primeira escola pública de formação secundária seguindo o modelo das escolas europeias de orientação clássica e humanista. O Colégio Pedro II vinha suprir a demanda pela formação dos futuros intelectuais e dirigentes do país e tinha estreita relação com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado no mesmo ano. As duas instituições imperiais "colaboravam para os projetos de consolidação do Estado Nacional Brasileiro e para o estabelecimento de uma identidade para o país", pois, se os intelectuais do IHGB estabeleciam os paradigmas para a construção da história brasileira, além de difundirem uma concepção de Estado que se construía naquele momento, era no Colégio que essas concepções se transformavam em programas de ensino, pois a maioria dos bacharéis associados ao IHGB se tornaram professores do Colégio Pedro II (ABUD, 2007:108)[30]. O programa de ensino de história do Colégio Pedro II, que seguia a sequência cronológica e a divisão entre história do Brasil e história geral, serviu de orientação oficial para os ginásios públicos que se distribuíam pelo país e, posteriormente, para os cursos superiores de história que surgiram (ABUD, 2007:110).

A partir da década de 1870 reiniciou-se o debate da instrução popular, e o projeto das escolas de formação de professores para atuar na educação pública foi

[30] Ver também Bittencourt (2003).

retomado. Em 1883 já havia 22 escolas no país. Nesse contexto ocorre a ampliação do currículo de formação, fixam-se maiores exigências à entrada e assiste-se à aprovação das mulheres para lecionar. Para Tanuri, a feminilização da educação no Brasil também contribuiu para a baixa remuneração e desprestígio social dos profissionais de ensino. No final do século XIX, a entrada das mulheres nessa ocupação reflete diversos fatores, entre eles a associação, por semelhança, que via no trabalho da professora uma continuidade do trabalho da mãe; os parcos salários dos professores passando a desinteressar aos homens e a atrair mulheres que desejavam entrar no mercado, mas eram preteridas nas outras ocupações, além de ser uma alternativa ao casamento ou emprego doméstico para as jovens pobres criadas em instituições de caridade, por exemplo, (TANURI, 2000:65-66).

Por todo o século XIX continuaria a influência europeia, sobretudo francesa, na formação dos professores. Cenário que não se modificaria muito durante a Primeira República, ainda que, muitos gestores públicos influenciados pela filosofia positivista, passassem também a se orientar pelo modelo educacional norte-americano.

No conjunto de ações de vanguarda da Reforma Caetano de Campos implantada no estado de São Paulo, estava a contratação de professoras-diretoras americanas que vieram ensinar o método Pestalozzi na escola normal modelo (TANURI, 2000:69). Contudo, um olhar panorâmico para a situação da profissão no restante do país leva à conclusão de que faltavam profissionais e predominava a baixa qualificação.

Durante quase toda a primeira metade do século XX prevaleceu o padrão de formação de professores das Escolas Normais de formação primária, com destaque para o trabalho desenvolvido na Escola Normal do Distrito Federal e de São Paulo, base para os primeiros Institutos de Educação. No curso da Escola Normal de São Paulo surgia a disciplina de exercícios práticos de ensino, além da Escola-Modelo, que funcionava em um prédio anexo. Ela atendia somente aos alunos do primário e era o laboratório dos futuros professores. Com esse formato, a Escola Normal de São Paulo passou a receber observadores e estagiários de todo o país, além de enviar grupos de professores paulistas na condição de reformadores para os estados do Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas e Ceará, durante a Primeira República (SAVIANI, 2005:15).

Até meados de 1930, a literatura sobre o assunto não separa o que seria a formação para a Escola Normal daquela voltada para atuar na Escola Secundária (os ginásios)[31] conforme o modelo de classificação francês. Inclusive havia muitas críticas às escolas normais, como salienta Tanuri (2000:72), pois as mesmas misturavam um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo com um exíguo currículo profissional.

A profissão de licenciado em Filosofia, Ciências e Letras, para atuar no magistério secundário e superior começou a constar nas leis brasileiras a partir de 1931, com a criação das primeiras universidades, aprovadas pela reforma do ministro Francisco Campos[32], então responsável pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em novembro de 1930. Uma universidade deveria ter pelo menos três das seguintes áreas do ensino superior: Faculdade de Direito, Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Essa última área não existia até então como formação superior e vinha sanar um problema que o próprio ministro identificara: "queremos ter professores sem cuidar de formá-los"[33].

A legislação que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, atual UFRJ, em 1931[34], aprova a expedição da chamada licença cultural, o equivalente ao bacharelado de hoje, para quem terminasse todo o curso de Filosofia, Ciências e Letras ou uma das subseções do mesmo. Já o grau de licenciado, com direito ao exercício do magistério, era destinado a quem obtivesse, também, formação pedagógica, concluída no Instituto de Educação da universidade (CASTRO, 1974:631-632).

[31] Sobre a organização do ensino secundário, especialmente na Primeira República, ver Bittencourt (1990).

[32] Francisco Campos foi advogado, professor e político conservador responsável por uma profunda reforma educacional no estado de Minas Gerais, na década de 1920. Francisco Campos esteve diretamente envolvido no Movimento de 1930 e era bem quisto pelos conservadores da Igreja Católica, por isso seu nome foi indicado para assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública em novembro de 1930. Sua gestão durou até setembro de 1932, quando foi substituído pelo também mineiro Washington Pires que posteriormente foi sucedido por Gustavo Capanema, também oriundo de Minas Gerais. O ministro Capanema foi então o realizador das principais reformas educacionais do período, algumas delas iniciadas por Campos, pois teve uma longa gestão, de 1934 até 1945. Cf. http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao

[33] Discurso do ministro Francisco Campos ao assumir a pasta da Educação e Saúde Pública, em 1930, citado por Castro (1974:629).

[34] A Universidade já vinha funcionando desde 1920, "resultado da junção da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e de duas faculdades livres de Direito" (FERREIRA, 2013:19).

Apesar de orientar que os cursos de licenciatura ficassem sob a estrutura da Universidade do Rio de Janeiro a partir de 1931[35], a primeira instituição universitária que incluiu os cursos de licenciatura foi a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, já com a sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O Instituto Caetano de Campos foi incorporado à USP com o título de Instituto de Educação. Será o formato dessas duas instituições de ensino que regulamentará os cursos de formação de professores, ou seja, as licenciaturas de todo o país.

O curso de pedagogia passou a ser responsável por formar os professores das Escolas Normais, que, por sua vez, formavam os professores do ensino primário, além de disponibilizar cursos aos outros profissionais das escolas, como diretores, coordenadores, secretários escolares, inspetores de alunos etc. Os demais cursos de licenciatura em Filosofia, Ciências e Letras tinham duração de quatro anos sendo o último formado pelas disciplinas pedagógicas, destinadas àqueles que lecionariam na escola secundária. (SAVIANI, 2009:146). Portanto, a partir desse momento formalmente a formação de professores para atuar na escola secundária passaria a ser de competência estrita das IES.

Com a vigência do estado de exceção durante o Estado Novo, as universidades sofreram modificações, inclusive nos cursos de licenciatura. Foi abolido o termo "licença cultural" e, para quem fizesse os três anos do curso, passou a ser conferido o diploma de bacharel. Aqueles que completassem mais um ano com as disciplinas didáticas, oferecidas na Faculdade de Educação, recebiam o diploma de licenciado. Em 1947 existiam 19 Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras autorizadas pelo governo federal em todo o Brasil. Os licenciandos deveriam obrigatoriamente completar a formação com a prática de ensino nos ginásios de aplicação das próprias faculdades, que, contudo, eram insuficientes, comprometendo a qualidade dos cursos. Só havia licenciatura para os profissionais das áreas de filosofia, ciências, letras e educação, não abrangendo as disciplinas técnicas ou artísticas. As disciplinas de educação física, desenho e música (canto orfeônico) eram ministradas nas escolas

[35] O decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, conferiu uma estrutura à Universidade do Rio de Janeiro, que, em 1937, passou a se chamar Universidade do Brasil e atualmente é a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Só em 1937 começou a funcionar a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação.

secundárias desde os anos 1930, mas os profissionais não eram licenciados (CASTRO, 1974:635-636).

Demerval Saviani problematiza que

> ao serem implantados, tanto os cursos normais, como os de licenciatura e pedagogia, centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009:147).

A maioria dos cursos de formação de professores seguia até meados dos anos 2000 o modelo de formação apresentado acima por Saviani. E esta não é uma característica dos cursos de formação só do Brasil. Escrevendo sobre a América do Norte, Tardif (2010:270) afirma que, no geral, as licenciaturas seguem o modelo "aplicacionista". Nessa concepção de formação, os estudantes têm, primeiramente, as disciplinas e, só depois, é que frequentam o estágio, para "aplicarem" os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas. Percebe-se de modo claro uma separação entre prática, formação e pesquisa. Para Tardif, esse modelo tem dois problemas principais: a lógica disciplinar na qual os cursos são inseridos, seguindo o modelo monodisciplinar e com pouco ou nenhum investimento no "aprender é fazer e conhecer fazendo"; o outro problema se dá na maneira como esses cursos tratam os estudantes, vistos como

"espíritos virgens" sem uma história de vida constituída de crenças, concepções e representações anteriores à formação (TARDIF, 2010:271-272).[36]

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, que tramitava desde 1947. Mas, desde 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Normal, essa profissionalização havia se dividido em dois ciclos: o primeiro, com quatro anos, destinado a formar regentes para a escola primária e o segundo, com três anos, era oferecido somente nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação e preparava os professores para atuar como formadores das Escolas Normais (SAVIANI, 2005:18).

No âmbito das licenciaturas se constatam os esforços para garantir, na letra da lei, a exigência de profissionais com formação superior para lecionar. No entanto, os legisladores estabeleceram, nas disposições transitórias da LDB de 1961, que se poderia contratar bacharéis ou mesmo pessoas sem curso superior, mediante apresentação de certificados expedidos pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, para atuar no ensino secundário, caso faltasse professor habilitado (LDB, Lei no. 4.024/1961)[37]. A partir de 1962, licenciatura e bacharelado se tornaram cursos paralelos, o que permitiu a criação de cursos de um ou outro grau separadamente.

A ditadura civil-militar instituída no país a partir de 1964 trouxe mudanças impactantes que afetaram as diferentes esferas da educação, extensivas aos cursos de formação de professores. Reformas foram aprovadas extinguindo as Escolas Normais e,

[36] Sobre essa mesma questão, ver o texto do professor Carlos Fico, do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, "A carreira do professor de história", publicado no seu blog, **Brasil Recente**, em 06/06/2011 http://www.brasilrecente.com/2011/07/carreira-do-professor-de-historia.html. Fico aborda o tema da formação em história, afirmando que os cursos dão privilégio à formação do pesquisador, ainda que, ao final, a maior oferta de trabalho esteja nas salas do ensino fundamental. Ele aponta, inclusive, o estereótipo que há no meio, em que a pesquisa é vista como atividade nobre e carreira bem sucedida, associada ao ensino universitário. A minha experiência foi semelhante. Quando cursei história na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, primeiro fiz uma série de disciplinas que não faziam qualquer alusão à formação do professor de história. A maioria dos professores nem sabia como funcionava a licenciatura e nem procuravam relacionar o que estavam ensinando ao trabalho futuro na sala de aula. Lá pelo quinto ou sexto período é que apareceram na grade as disciplinas da licenciatura, que eram cursadas em outro andar, na Faculdade de Educação. Lembro-me bem que nos sentíamos como peixes fora d'água naquele espaço que começamos a frequentar com estudantes de diversos outros cursos. Com o tempo, fomos nos familiarizando com o espaço. Nos três últimos semestres deveríamos fazer o estágio de Prática de Ensino em História no Colégio de Aplicação da universidade.

[37] Lei no. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm acesso em 29/05/2013.

no seu lugar, foi colocada uma habilitação específica, profissionalizante, com formação de 2º. Grau. Para lecionar nas últimas séries do 1º. Grau, ou seja, os quatro anos finais do ensino fundamental atual, e lecionar no 2º. Grau, o que corresponde hoje ao ensino médio, estabeleceu-se a obrigatoriedade de habilitação em cursos de licenciatura curta ou plena, com três e quatro anos de duração, respectivamente. Entre 1965 e 1966, por regulamentação do Parecer 81 de 1965 do Conselho Federal de Educação, surgiam as primeiras licenciaturas para a formação exclusiva de professores do ensino secundário nas áreas de Ciências, Letras e Estudos Sociais, que podiam ser concluídas em dois anos e meio. As disciplinas de História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica eram as habilitações da Licenciatura em Estudos Sociais (CASTRO, 1974:640).

A Lei nº 5.692, de 1971, estabeleceu os termos "1º e 2º graus" para substituir as noções de ensino primário e médio. Até 1971, havia o curso primário, o conhecido grupo escolar, de quatro anos, e um ensino médio vertical (secundário), em que se cursava o ginásio, com quatro anos, e, depois, o colegial, com três. Antes, a Lei nº 5.540/68 tratou da reforma no ensino superior (SAVIANI, 2005:18-19).

Os formuladores das políticas educacionais do período instituíram as licenciaturas curtas a fim de suprir a carência dos profissionais do ensino, já que, via de regra, o que ocorria era a "improvisação de professores, em detrimento dos padrões de ensino". A esta conclusão chegou o conselheiro Newton Sucupira, relator do parecer *Sobre exame de suficiência e formação do professor polivalente para ciclo ginasial*.[38] O documento orientava para formar, em curto prazo, com o mínimo de habilitação e no menor tempo possível, professores para o ensino médio (ginasial e colegial), além de determinar o retorno urgente dos exames de suficiência para suprir a falta de licenciados, já que, desde 1961, eles não eram expedidos. Para garantir o sucesso dos pretendentes a uma habilitação de professor, o conselheiro propôs a criação de cursos de um a dois semestres e mesmo cursos de verão, administrados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, aos interessados em realizar os exames. O documento ainda cita o fato de a maioria dos licenciados formados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do país não irem para as salas de aula da escola básica, preferindo o "ensino superior, a pesquisa ou se dedicando a outras ocupações mais vantajosas". Interessante

[38] O documento foi citado por Nascimento (2012:343-346)

notar que o conselheiro Newton Sucupira em momento nenhum relaciona o problema da falta de professores à baixa remuneração desses profissionais.

Em 1968, um grupo de trabalho instituído pelo presidente Arthur da Costa e Silva estabeleceu que se desse tratamento especial aos professores não titulados e se providenciasse o aproveitamento dos graduados de curso superior nas disciplinas de formação profissional com *status* de professores, conforme apurado por Demerval Saviani (1997:34), no artigo "A nova lei da educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas" (apud RICCI, 2003:48). Era a legalização do professor leigo, uma prática comum, apesar dos esforços pontuais, desde o século XIX, na profissionalização do professor.

Castro (1974:644) destaca que, em conferência proferida durante o VII Seminário de Assuntos Universitários, promovido pelo Conselho Federal de Educação, o conselheiro Edson Machado de Souza, justificava a existência das licenciaturas curtas com o argumento de que era necessário "responder às necessidades de mão de obra qualificada naquelas habilitações para as quais o ensino universitário é demasiado e o secundário é muito pouco".[39] Os chamados cursos técnicos tem sua gestação nesse contexto.

As mudanças citadas trouxeram muitos problemas à educação básica brasileira, no que tange à qualidade da formação docente. Conforme relatório produzido pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional - CENAFOR[40], em 1986, havia pouco diálogo entre as disciplinas; as pessoas que já lecionavam usavam o subterfúgio de pular as outras séries cursando apenas o último ano do magistério; faltavam escolas primárias para a prática do estágio; o formato dos cursos de formação de professores não absorvia interessados de todos dos setores da sociedade brasileira, especialmente os oriundos das classes populares, pois não havia oferta dessa profissionalização no horário noturno e, nos cursos diurnos, os cursos não

[39] O conselheiro Edson Machado de Sousa proferiu em 08/05/1974 a conferência intitulada "Os cursos de Curta duração no ensino superior".
[40] O CENAFOR foi uma fundação vinculada ao Ministério da Educação e Cultura com sede na cidade de São Paulo e atuação em todo território nacional criado pelo Decreto Lei 616, de 09 de junho de 1969. Sua finalidade era formar e aperfeiçoar docentes para o ensino profissionalizante no âmbito do 2º. Grau, o que incluía o magistério, assim como prestar assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos públicos de formação e aperfeiçoamento de pessoal. O CENAFOR foi extinto pelo Decreto Lei no 93.613, de 21 de novembro de 1986. Disponível em http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=210973, consulta 29/05/2013.

se preocupavam em sanar as dificuldades daqueles futuros professores que vinham do ensino supletivo (CENAFOR,1986:26 apud SAVIANI:2005:20).

As ações descritas até aqui continuaram reforçando a distância entre uma formação centrada nos conteúdos culturais-cognitivos específicos de cada disciplina, em detrimento dos conhecimentos pedagógico-didáticos, ligados ao curso de pedagogia. Além disso, essas ações culminaram em uma formação fragmentada, que visava o domínio de conteúdos considerados importantes segundo o entendimento dos gestores públicos. Os profissionais formados em Estudos Sociais, nos anos 1970 e 1980, deveriam ser reprodutores de informações e detentores da *expertise* em manejar a prática. Para complicar, na profissionalização via ensino superior o cenário não era dos melhores. O relatório do CENAFOR (1986) citado acima constatou a "inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar no 2º. Grau, especialmente na habilitação magistério" (Idem).

A questão é que a educação, nas décadas de 1970 e 1980, se orientou por uma concepção pautada no modelo de racionalidade técnica, no qual se perseguia o máximo de resultados com o mínimo de gastos. No que tange à formação de professores, o esforço foi empreendido para transformar o professor no sujeito bom em reproduzir de modo simplificado o que era produzido nas universidades, sem questionar a produção, já que, segundo essa visão, a escola não se configurava como espaço de produção de conhecimento e de saberes. Uma síntese dessa questão está em MONTEIRO (2007:19-20)

Nos anos 1980, com o intuito de dirimir os problemas, surgiu um projeto que teve duração limitada e resultados mal avaliados. O Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), sob a tutela do Ministério da Educação, vinha com a finalidade de promover a formação iniciada (integral) e continuada para professores do pré-escolar e primário, mediante remuneração de um salário mínimo. Paralelo a isso se verificou um amplo movimento dos gestores públicos voltados à reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura, cujo princípio era forjar nos profissionais da educação uma identidade docente (SILVA, 2003 apud SAVIANI, 2005:21).

A redemocratização trouxe mudança e, na educação, ela se consolidou com a instituição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que,

para muitos, representou uma guinada neoconservadora da educação no Brasil, pois venceram os interesses da iniciativa privada em detrimento daqueles que prezam a educação pública, gratuita e de qualidade. Os críticos da LDBEN destacam, por exemplo, a falta dos temas da remuneração dos professores, do formato e da qualidade das licenciaturas fragilizadas pelas legislações anteriores e da garantia do ensino público como dever do Estado em todas as esferas. Portanto, só essas três reivindicações denotam que as expectativas da sociedade civil eram bem maiores do que o que foi efetivamente aprovado[41].

Para o estudo em tela, faz sentido apresentar dois documentos que instituíram as mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas às licenciaturas e aos diversos cursos de bacharelado pertencentes à área das ciências humanas e suas tecnologias. Essa tarefa contribui para encerrar, por ora, o tema da trajetória da formação de professores em história no país.

As mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação em abril de 2001[42]. As conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo respondem como relatoras do documento que, por sua vez, resultou de discussões realizadas na Secretaria de Ensino Superior (SEsu) por cada área de formação. Em fevereiro do ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena[43]. São esses dois documentos que regulam os cursos de bacharelado e licenciatura em história no país atualmente. As IES podem oferecer os cursos separados ou juntos.

Essas novas Diretrizes Curriculares Nacionais, que irei distinguir aqui por DCNs- história e DCNs-educação básica, substituíram o chamado currículo mínimo colocado em prática na vigência da LDB de 1961 e, mais efetivamente, após os

[41] Para uma crítica ao processo que envolveu a aprovação da Lei 9.394/96, de dezembro de 1996, ver Saviani (1998) e Demo (2002).

[42] Resolução CNE/CES No. 492 de 04 de abril de 2001. (disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf

[43] Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. (disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf).

acontecimentos políticos de 1964. Como já foi dito, essas reformas dos anos 1960 desvirtuaram os sentidos da formação superior e resultaram, segundo as relatoras das DCNs-história, na baixa profissionalização do historiador e na pouca demanda de pesquisa dos professores e, por consequência, dos alunos (MEC/CNE/DCNs-história, 2001:7). Para Magalhães (2006:63), a aprovação do texto das DCNs-educação básica revela o esforço dos conselheiros em construir uma identidade para a profissão de professor, em oposição às formações orientadas pelo modelo aplicacionista do conhecimento que regia as licenciaturas até aquele momento[44].

O documento das DCNs-história dedica cinco páginas à formação do profissional de história, nas quais, primeiramente, se apresenta um panorama geral da profissão, englobando as mudanças ocorridas nos últimos 25 anos do século XX. Para as relatoras, questões epistemológicas e teóricas ocorridas na França e nos EUA principalmente, tornaram o campo mais complexo com a inserção de novos valores e novos sujeitos em cena, obrigando a disciplina a rever seus paradigmas e pressupostos teóricos e a aprender a lidar com novos objetos e/ou questões antes submersas. Os movimentos pelos direitos civis nos EUA, os movimentos feministas, assim como as independências ocorridas na África e na Ásia implicaram na revisão ou, pelo menos, no questionamento dos saberes acadêmicos que predominavam nos cursos de história e outros. As conselheiras também destacam as outras possíveis áreas de atuação abertas ao profissional de história, longe das tradicionais destinações voltadas ao ensino na educação básica e ao ensino e à pesquisa na universidade. Completa o quadro a importância de lidar com novos suportes tecnológicos, o manejo de diferentes fontes e o diálogo com as outras áreas do conhecimento, o que implica uma formação inter e transdisciplinar impossível na estrutura de currículo vigente na legislação de 1961.

No subtópico “estruturação dos cursos”, o parecer determina às instituições que oferecerem a licenciatura em história que se orientem pelas DCNs da formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior, as quais, na época, ainda não tinham sido aprovadas. Já o parágrafo que trata dos conteúdos curriculares estabelece que “deverão ser incluídos os conteúdos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”

[44] Em julho de 2010 o CNE definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica porém estas não foram objeto de análise desse estudo, uma vez que o curso em tela não se orientou por esse documento. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica

(MEC/CNE/DCNs-história, 2001:9). Ou seja, as mudanças que interfiram no ensino da educação básica devem incidir diretamente na formação do profissional de história, ainda que as relatoras do documento de 2001 tenham priorizado legislar para regulamentar o trabalho do historiador em detrimento do professor de história (FONSECA, 2001).

As DCNs-educação básica abarcam os cursos de licenciatura destinados a formar profissionais para atuar da Educação Infantil ao Ensino Médio. No que tange à formação, determinam que a prática não se restrinja às disciplinas pedagógicas e se torne uma realidade desde o início do curso, permeando toda a formação do professor para além do estágio supervisionado. Os cursos de licenciatura não podem prescindir de uma formação que possibilite ações de observação, reflexão, vivência e resolução de situações-problemas concernentes ao universo de trabalho do professor. Quanto ao estágio supervisionado, o futuro professor deve iniciá-lo após a integralização da metade do curso, em escola de educação básica, sendo avaliado por equipe conjunta, composta por professores da escola formadora e da escola do campo de estágio (MEC/CNE/DCNs-educação básica, 2002).

Uma análise da trajetória da profissionalização do professor da escola básica no geral e do professor de história em particular conclui que o exercício da profissão não recebeu a atenção merecida do Estado brasileiro. A constituição das Escolas Normais no século XIX foi incipiente, abrindo espaço para a atuação de profissionais leigos que projetavam o magistério como uma segunda profissão ou desempenhavam a atividade porque circunstancialmente não havia outra colocação profissional. O surgimento do Colégio Pedro II em 1937 inaugura o ensino secundário no país. Pode-se identificar o programa de ensino de história do Colégio Pedro II, que abastecia o seu quadro de professores com os pesquisadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, até hoje na educação básica e na formação superior. No decorrer do século XX, inúmeras reformas educacionais foram colocadas em prática, com destaque para as ações encampadas nos anos 1930 responsáveis por criar as primeiras universidades do país e, com elas, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que abrigaram os cursos de licenciatura. Apesar desses esforços poucos formados dedicavam-se ao ensino secundário. Os gestores buscavam sanar o problema da falta de professores com medidas de baixo custo como a concessão de licenças para lecionar, comuns desde o século XIX. A partir da segunda metade dos anos 1960 há um retrocesso no campo da

qualidade dos cursos de licenciatura, pois os gestores públicos buscaram resolver a demanda por professores que a ampliação de estudantes no ensino secundário produziu autorizando cursos de licenciaturas curtas, além de liberar os exames que certificavam professores leigos.

A consequência dessa política de formação de professores a toque de caixa e de outras ações foi o comprometimento da qualidade da educação básica. A nova LDBEN de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas no limiar dos anos 2000 tomaram para si a responsabilidade de redirecionar e reorientar os cursos de licenciatura no país e consequentemente o papel político-pedagógico do professor no processo de constituição de uma educação de qualidade que se almeja. Infelizmente, nem todos os projetos foram contemplados. É o que explica a necessidade que as organizações dos movimentos negros sentiram de aprovar uma lei que tratasse especificamente do ensino da história africana e afro-brasileira nas escolas de todo o país.

1.2 As reivindicações e ações no campo da educação, encampadas pelos movimentos negros no decorrer do século XX.

Na introdução dessa tese se explicitam, em linhas gerais, os problemas que a implantação da Lei 11.645/08, antes 10.639/03, envolve. Para muitos profissionais não haveria necessidade de tal imposição por parte do Estado brasileiro, uma vez que na estrutura ideológica da nossa democracia ou formação social, já estariam contemplados elementos tidos como originários das culturas negras e indígenas. Por conta desse tipo de pensamento e de outros, podemos inferir que, fundamentalmente, a legislação que em 2003 aprovava o ensino de história e culturas da África e dos afro-brasileiros nos currículos das escolas públicas e privadas no Brasil e que mais tarde incluiu também a temática indígena, com a Lei 11.645/08, não resultou de reivindicações gestadas no interior das instituições de educação do país, seja do âmbito federal, municipal ou estadual. Mas não seria correto afirmar que nenhum professor de história e de outras áreas de conhecimento que a lei abarca participou das ações que contribuíram para a sua aprovação. A tese de Amauri Pereira (2006) sobre a constituição de uma cultura de consciência negra nas escolas do estado do Rio de Janeiro nos mostra que professores e gestores há algum tempo, por vezes solitários, noutras, em pequenos grupos, vêm

realizando atividades nas escolas em que trabalham, abordando o tema da história e das culturas dos afro-brasileiros e dos africanos, geralmente no mês de novembro, por conta do dia da Consciência Negra, instituído como data oficial no nosso calendário escolar.

De todo modo, a Lei não era uma unanimidade. Como podemos constatar no item anterior deste capítulo, nem a LDBEN de 1996, nem as DCNs dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, instituídas em 2001, abordaram diretamente o tema do ensino de história e culturas dos afro-brasileiros e da África. Assim, é necessário compreender que grupo ou grupos demandaram a institucionalização da lei. Se ela não partiu necessariamente da escola, das universidades ou das associações docentes, qual ou quais grupos da sociedade civil a reivindicavam?

O artigo “Movimento negro e educação”, de autoria dos professores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, publicado em 2000 na *Revista Brasileira de Educação,* nos oferece um panorama da escolarização dos negros no Brasil, a partir de uma perspectiva inovadora: pontuar as reivindicações e/ou as iniciativas elencadas e colocadas em prática pelas organizações negras, que chamaram para si, a tarefa de educação e escolarização do próprio grupo. Para os pesquisadores, o Estado brasileiro, ao não admitir a educação como uma política universal, acabou por perpetrar o quadro de desigualdades ainda presente no limiar do século XXI, ainda que algumas organizações negras tivessem tomado para si a tarefa da instrução nas décadas anteriores (GONÇALVES & SILVA, 2000:134).

Portanto, o trabalho desses dois professores nos oferece uma chave interpretativa. Outras produções mais recentes sustentam o ponto de que a aprovação das duas leis que alteraram a LDBEN de 1996 resultou de um processo longo, com idas e vindas, quase todo gestado no interior das próprias organizações do movimento negro, por quadros desse mesmo movimento ou sensibilizados por ele, que passaram a atuar nos espaços públicos institucionais, com destaque para o Executivo e o Legislativo, especialmente no decorrer dos anos 1990 e no limiar do século XXI (GOMES, 2012; GOMES, 2011; PEREIRA, 2008; DOMINGUES, 2007, SANTOS, 2007).

Por movimento social[45] negro ou simplesmente movimento negro nomeiam-se as experiências coletivas constituídas por entidades, organizações e associações após a abolição da escravatura, que utilizaram e utilizam uma miríade de estratégias, seja no campo da atuação política, seja no campo da atuação cultural, voltadas para o combate ao racismo e à discriminação racial contra o negro no decorrer da história (SANTOS & BARBOSA, 1994:89-92). Por conta da diversidade de formatos e das variedades de ações das organizações negras é mais coerente se remeter a esse movimento social no plural.

Uma das características das várias organizações dos movimentos negros brasileiros é fazer assunção da raça como estratégia de identidade. Para Guimarães (1995:43) as características do racismo e das relações raciais brasileiras fazem com que no Brasil, aqueles que se definem como negros e atuam na luta antirracista precisassem fazer assunção de sua raça. Quando os indivíduos afetados pelo racismo percebem que são as características fenotípicas, portanto, biológicas que fazem com que os mesmos sejam preteridos nesta sociedade fortemente racializada, existe a possibilidade de enfrentarem o racismo coletivamente, por via da construção de uma identidade racializada. Daí é necessário usar esse mesmo repertório para desconstruir a visão negativa, ou seja, racializar de modo positivo. Essa tem sido a estratégia dos movimentos sociais negros nas últimas quatro décadas. Na construção de uma identidade racializada para si e para os outros, buscam agregar um projeto comum obstinado em enfrentar o racismo e as desigualdades raciais.

1.2.1 Educar para a "elevação moral do negro" e promoção da "Segunda Abolição"

Para a primeira geração de ativistas dos movimentos negros brasileiros havia o entendimento que os problemas de desigualdade social e racismo por quais passava a população negra seriam sanados por meio da instrução. O país adentrava ao ordenamento capitalista e incorporava padrões sociais da vida urbana e burguesa, e pouco havia sido feito para que os negros acompanhassem essas transformações. Os

[45] Por movimentos sociais se entende, de acordo com Gohn (2002:251), que são os grupos formados por sujeitos que vivenciam conflitos, litígios e disputas e constroem um repertório de reivindicações que se traduz em uma identidade coletiva capaz de uni-los pela solidariedade em um movimento que luta por direitos por meio de ações sociopolíticas construídas no campo coletivo, no âmbito da sociedade civil em espaços não institucionalizados.

intelectuais-militantes[46] do movimento negro tomaram para si essa tarefa nas primeiras décadas do século XX, pois a instrução abriria as portas para o emprego, um mecanismo que promoveria a "elevação moral do elemento negro".

Diversas entidades negras organizaram escolas de formação de caráter beneficente, a maioria subvencionada pelos próprios associados, algumas pelo Estado. Um exemplo foi a Frente Negra Brasileira (FNB),[47] com sede em São Paulo e posterior ramificação para diversos estados e municípios do país. A FNB, que durou de 1931 até 1937, criou um setor específico para o tema da educação. Era o Departamento de Instrução, também conhecido como Departamento de Cultura ou Intelectual.

Na perspectiva de Domingues, os dirigentes frentenegrinos distinguiam instrução de educação. A primeira acepção estava relacionada a alfabetizar-se, já a segunda, remetia à combinação dos conteúdos escolares com a formação cultural e moral, a principal arma na "cruzada" contra o "preconceito de cor" (DOMINGUES, 2005:103) [48]. Em 1932, a entidade criou o curso noturno de alfabetização de adultos. Em 1933 anunciou a criação do Liceu Palmares, porém não há documentos que comprovem a sua instalação. Já os cursos ginasial e comercial da FNB começaram a funcionar em junho de 1933, seguidos do curso primário, em 1934, que ofereceu turmas matutinas e depois vespertinas. Havia também um curso livre, chamado Curso de

[46] Ativistas que fundaram as primeiras organizações do movimento negro brasileiro e articulando a cultura à política participaram como divulgadores e mediadores culturais no espaço da cidade com a finalidade política de conscientização e transformação social. Para tal, atuaram como jornalistas, oradores, literatos e articulistas. Ver Ferreira (2005), Cunha (2000) e Romão (2005). Essa definição acepção foi trabalhada na minha pesquisa de mestrado a partir das noções de intelectuais propostas por Sirinelli (1996) e Gramsci (s/d).

[47]A Frente Negra Brasileira talvez seja a principal organização do movimento negro que existiu no século XX, caso levemos em consideração o número de filiados e a amplitude territorial que a entidade alcançou. Há estimativas de que a entidade tinha 8 mil sócios somente nas cidades de São Paulo e Santos (Maués, 2001). Um antigo ativista informou o número de 20 mil sócios no Brasil (QUILOMBHOJE, 1998). Já outro estudo afirmou que a Frente Negra Brasileira teve cerca de 70 mil filiados em todo o país (MOURA 2004). De São Paulo capital houve a ramificação para o interior do estado e para outras cidades do país. No jornal *A Voz da Raça*, que respondia pela organização, há registro de FNB nas cidades de Jundiaí, Sorocaba, Coroado, Biriguy, Amparo, Campinas, Santos, São Carlos, Rincão, Brotas, Capivari, Itu, Tietê, Itapetininga, Mococa, Ipaussu, Porto Feliz, todas situadas no estado de São Paulo. Em Minas Gerais: Passos, Santana, Manhumirim, Manhuassu, Carangola, Guaxupé, Carmo do Rio Claro, Cabo Verde, São João Del Rei, São Sebastião do Paraíso, São José do Rio Pardo, Muzambinho; no Espírito Santo: Veado, Alegre, Cachoeiro do Itapemirim e Vitória; Bahia: Salvador; Rio Grande do Sul: Pelotas, e Rio de Janeiro: Distrito Federal. Na sede da organização havia escola de alfabetização e formação profissional, departamento jurídico e tratamento médico-odontológico, além de grupos musical, teatral e esportivo. A entidade também tinha hino e bandeira e chegou a organizar uma milícia desarmada para defender seus ideais na época da Revolução Constitucionalista de 1932. Em 1936, o presidente da FNB inscreveu-a como partido político no Tribunal Eleitoral de São Paulo, iniciativa que não alcançou êxito, pois logo foi instituída a ditadura do Estado Novo e todas as organizações político-sociais foram colocadas na ilegalidade (FERREIRA, 2005:94).

[48] Especificamente sobre a escolarização de negros em São Paulo, ver Domingues (2008).

Formação Social, ministrado pelas lideranças ou por convidados, às vezes ilustres, com temas ligados à história, educação moral e cívica e conhecimentos gerais. Oliveira (2010:90) citando a tese de Regina Pahim Pinto, *O Movimento negro em São Paulo: luta e identidade*, de 1994, destaca que no Curso de Formação Social, que ocorreu de modo intermitente, se introduziu, também, "uma história do negro brasileiro para combater a história oficial".

Em 1934 e depois, em 1937, a Secretaria de Educação e Saúde do estado de São Paulo designou professoras públicas, todas negras, para a escola da FNB, assim como passou a fiscalizar, em 1937, as atividades educacionais oferecidas pela instituição (DOMINGUES, 2005:106). Entretanto, apesar desse apoio governamental, num artigo publicado no órgão oficial da FNB, *A Voz da Raça*, intitulado "Burrice", um militante reclamava que "as aulas eram ministradas em salinhas acanhadas, com bancos toscos e mesas de caixão" (*A Voz da Raça*, 26/03/1937, apud. GONÇALVES & SILVA, 2000:143). Apesar de funcionar dentro de uma instituição gerida por e direcionada aos negros, os serviços oferecidos pela entidade se estendiam aos "nacionais brancos, europeus e até japoneses", conforme atestou surpreso Oswald de Andrade em discurso no Teatro Municipal de São Paulo, na comemoração do 90º aniversário de nascimento do poeta Castro Alves, em 1937 (*A Voz da Raça*, 03/1937, apud. DOMINGUES, 2005:105).

Os jornais da chamada imprensa negra, um segmento composto por jornalistas negros que escreviam estritamente para os negros, uma vez que o cotidiano do negro não aparecia em outros jornais, seguem como fonte importante para a história dos negros no decorrer século XX. Estudos sobre o associativismo, as reivindicações, o cotidiano e o lazer de populações negras foram realizados tendo como base algumas dezenas de jornais negros ainda preservados.[49]

Os jornais negros, como veículos de informação, também tinham uma perspectiva de instrução, de formação cultural. Por seu intermédio se tinha acesso à história de personagens negras eminentes e eventos da história do Brasil e do mundo, assim como aos temas em voga como mestiçagem, formação nacional, nação etc. Em outro trabalho chego à conclusão que os intelectuais-militantes do movimento negro nas

[49] Sobre o assunto ver Bastide (1973), Ferrara (1986), Santos (2005).

décadas de 1920 e 1930 construíram novas representações sociais do cenário racial brasileiro, combinando suas próprias convicções com as ideias dos chamados especialistas que se dedicaram ao tema. Era comum encontrar na imprensa negra excertos de livros e artigos de Silvio Romero, do Conde de Afonso Celso e de Rocha Pombo, por exemplo, reapropriados como argumento para engrandecer a participação dos negros na história do Brasil. Os intelectuais do movimento negro paulista usavam a imprensa negra para divulgar representações positivas sobre os negros, contrariando o que comumente saía publicado nos livros e artigos de jornais pelos intelectuais de renome (FERREIRA, 2008).

Em geral, os ativistas da época creditavam as desigualdades existentes entre negros e brancos à recente abolição da escravidão. Assim, a educação seria a solução que equipararia os negros aos brancos, promoveria a ascensão social e a consequente integração à sociedade brasileira. Desse modo, a instrução era uma obrigação das famílias negras. A publicação do jornal pelotense Alvorada, de 1936, espelha essa questão. Num editorial contundente, o articulista reitera a importância de se saber ler, escrever e contar e aconselha os leitores a abrirem mão do lazer em favor da instrução (GONÇALVES & SILVA, 2000:142).

Os artigos publicados nos jornais negros seguem a mesma linha das ações encampadas pelas organizações negras, incentivando que as pessoas procurassem se instrumentalizar, seja matriculando os filhos na escola, seja procurando um curso de alfabetização, no caso dos adultos. Como observam Gonçalves & Silva (2000:140), "saber ler e escrever é visto como condição para a ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos". Por exemplo, em 6 de outubro de 1907, o jornal *O Propugnador* informava sobre aulas oferecidas no curso diurno e noturno da Irmandade Nossa Senhora do Rosário. Já o jornal campineiro *Getulino,* em 1924, publicou artigo do professor Norberto de Souza Pinto[50] intitulado "desanalfabetização", no qual destacava a urgência de políticas públicas e a importância do domínio das letras (GONÇALVES & SILVA, 2000:142).

[50] Norberto de Souza Pinto (1895-1968) professor da educação básica e jornalista em Campinas e São Paulo pioneiro na educação de crianças tidas como "anormais". Cf. Pettirossi & Lombardi (1997).

Em 1929, *O Progresso* noticiou o fechamento de uma escola na cidade de São Paulo, que funcionou durante 10 anos atendendo os "patrícios negros" de ambos os sexos. Era a Sociedade Beneficente Amigos da Pátria, que datava de 13 de maio de 1908. Posteriormente, o mesmo jornal, no ano de 1930, citou o Clube 13 de Maio dos Homens Pretos, que oferecia cursos para os filhos dos associados bem como cuidava da "alfabetização daqueles que trabalhavam durante o dia" (GONÇALVES & SILVA, 2000:142).

Os estudiosos do tema da educação dos negros autores sugerem que educação e cultura apareciam quase como sinônimos nos artigos publicados nos jornais da imprensa negra da época. As atividades em bibliotecas, conferências, dramatizações e concertos musicais funcionavam como instrumentos de formação. Nas conferências e festas cívicas da comunidade negra, como o13 de Maio, o 28 de Setembro[51], ou mesmo a data de nascimento ou morte de algum abolicionista, falavam os oradores ligados à comunidade ou não. Esses eventos funcionavam como mais um espaço de formação, já que não era necessário ser alfabetizado para entender o que estava sendo dito (FERREIRA, 2008).

Entre 1930 e 1950, segundo Gonçalves & Silva (2000), ocorreu alguma mudança entre as lideranças das organizações negras, na maneira de compreender os problemas de escolarização e formação profissional, pois, apesar de ainda atribuírem ao próprio grupo a maior parte da responsabilidade por mudar a situação de vulnerabilidade social no campo da educação, o Estado brasileiro começava a ser implicado no processo. Apesar de já haver instituído a educação pública, obrigatória e gratuita, com o surgimento do Ministério da Educação e Saúde Pública, ainda faltava muito para melhorar a realidade da educação da população brasileira, no geral, e dos negros, em particular. E a questão da escolarização dos negros continuava sendo uma preocupação dos ativistas.

Os ativistas da segunda metade da década de 1940, em especial as lideranças do Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, também tinham

[51] Data de 28 de setembro de 1871, a Lei nº 2.040/1871, oficialmente Lei Rio Branco, mais conhecida como Lei do Ventre Livre, por declarar livres os filhos das escravizadas nascidos a partir daquela data. A criança ficaria com a mãe até os oito anos de idade. Depois disso, o senhor de sua mãe poderia decidir entre contar com o trabalho compulsório do ingênuo até a sua maioridade, que, na época, se alcançava aos 21 anos, ou entregá-lo ao Estado em troca de uma indenização de 600 mil réis, por tê-lo sustentado até os 8 anos. No dia 13 de maio de 1888 foi assinada a Lei Áurea, que aboliu definitivamente a escravidão no Brasil. Cf. http://www.jurisway.org.br/v2/bancolegis1.asp?idmodelo=682 acesso em 07/06/2012.

consciência de que a baixa escolarização era um problema nacional que afetava sobremaneira os segmentos sociais mais empobrecidos, sendo mais crítica entre os negros. Mas ocorre uma tênue mudança de análise, ao procurarem estabelecer uma perspectiva relacional ao ambiente de desigualdade social vivido pelos negros no Brasil. Relacional porque buscavam explicar e creditar as causas daquela situação social à relação com o grupo branco, pois nas relações raciais brasileiras, o branco também contribuía com seus complexos e sentimentos de superioridade. Caberia aos integrantes do TEN alcançar também os brancos convencendo-os de "sua responsabilidade na produção e reprodução do chamado 'problema do negro no Brasil', convocá-los a partilhar do esforço de mudança dos padrões de relacionamento interétnico e de superação da ideologia racista cristalizada entre eles" (MÜLLER, 1999,19-20). Portanto, como declarou Sebastião Rodrigues Alves, um dos fundadores do TEN, no jornal *Diário Trabalhista*, em janeiro de 1946, era necessário "educar o branco para receber o negro em seu convívio social, livre do medíocre preconceito [e] educar o negro para participar em todos os setores da vida, sem o prejuízo do complexo de inferioridade que é uma herança da senzala e do preconceito" (apud MACEDO, 2005:137).

Interessante notar que esse é o pensamento que norteia uma série de ações do movimento negro e de educadores envolvidos com a educação das relações etnicorraciais atualmente – isto é, o entendimento de que se trata de uma perspectiva relacional que prejudica tanto um lado como o outro. Se a história distorcida dos africanos e afro-brasileiros provoca baixa autoestima, sentimento de inferioridade nos estudantes negros do país, a superexposição da história e cultura europeias acaba por provocar uma autoestima exagerada entre os alunos brancos. Em ambos os casos verificam-se autopercepções distorcidas provocando um maior afastamento entre os grupos, sendo essa distorção, no caso dos estudantes negros, fator que não devemos desconsiderar nos processo de abandono da escola, distorção série-idade e baixa formação acadêmica, quando comparados aos estudantes brancos (CAVALLEIRO, 2000; CAVALLEIRO; 2001, CUNHA, 2008).

Na educação, o TEN organizou o curso de alfabetização para adultos e as aulas de iniciação cultural, ministradas na antiga sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), no Flamengo, entre os anos de 1944 e 1946. Além disso, publicava o jornal *Quilombo* e encenava espetáculos teatrais, alguns deles com objetivos pedagógicos

óbvios. Com a mobilização para organizar a Convenção Nacional do Negro Brasileiro em duas plenárias, em 1945 e 1946, o TEN ampliou o seu raio de ação, passando a ser conhecido em cidades além da região Sudeste. O objetivo maior do encontro era a conquista da cidadania dos negros junto ao Estado brasileiro, tendo como motivação todo o movimento que ocorria para a Assembleia Nacional Constituinte de 1946. Para materializar essa conquista foi lançado o Manifesto à Nação Brasileira com uma série de reivindicações, assinado por cerca de 500 pessoas (GONÇALVES & SILVA, 2000:148). Entre as propostas do Manifesto, destacam-se as que foram apresentadas na Constituinte pelo senador Hamilton Nogueira filiado à União Democrática Nacional (UDN):

> - Explicitar na Constituição a origem étnica do povo brasileiro com a presença das três raças;
> - Tornar o preconceito de cor e raça crime de lesa pátria;
> - Penalizar criminalmente as empresas públicas e privadas que praticassem o preconceito racial;
> - Ensino gratuito e, enquanto não fosse gratuito, admissão dos brasileiros negros como bolsistas pagos pelo Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino, secundário e superior, inclusive os militares;
> - Isentar de impostos os indivíduos (negros e brancos) interessados em abrir pequenos negócios (NASCIMENTO, 1982:111-112).

As reivindicações do Manifesto foram rechaçadas por muitos membros da Assembleia Nacional Constituinte. Alguns representantes do Partido Comunista do Brasil (PCB) alegavam que a lei restringiria o "conceito amplo de democracia" (DOMINGUES, 2007:111). Segundo Abdias do Nascimento, no livro *Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, outros membros da Assembleia afirmavam que "faltavam, no texto, exemplos concretos de discriminação racial no Brasil" ou que os ativistas do TEN estavam praticando racismo ao inverso, posição esta

da União Nacional dos Estudantes que, após esse episódio, retirou seu apoio ao TEN (apud. GONÇALVES & SILVA, 2000:148).

Gonçalves & Silva constataram que, na perspectiva do TEN, educação e cultura estavam imbricadas, pois apenas a escolarização não provocaria a emancipação do cidadão negro. Se reportando a Guerreiro Ramos, afirmam que, na análise do sociólogo,

> os negros desenvolveram um profundo sentimento de inferioridade cujas raízes estão na cultura brasileira. Para libertá-los desse sentimento não basta simplesmente escolarizá-los; seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por consequência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro (GONÇALVES & SILVA, 2000:149).

Será da perspectiva apresentada acima que o TEN irá organizar seus espetáculos e estabelecer a sua militância cuja meta era a chamada "Segunda Abolição"[52]. Nos ensaios teatrais e apresentações públicas do grupo, a experiência dramática do teatro funcionava como uma psicoterapia de grupo em que os negros deveriam se libertar dos recalques e neuroses, e os brancos, das atitudes racistas (Idem)[53].

1.2.2 A educação, a questão racial e a responsabilização do Estado brasileiro.

No final dos anos 1970, organizações dos movimentos negros vão incorporando, aos poucos, outras ideias e práticas políticas, ocorrendo, inclusive, uma radicalização da luta. Desse modo, o modelo de mobilização política negra por meio da integração nacional cairia em desuso. Boa parte da nova geração de ativistas e daqueles

[52] *Diário Trabalhista*, 08/05/1946, 'A marcha para a Segunda Abolição' citado por (MACEDO,2005:141)
[53] As ideias de Guerreiro Ramos sobre a "Pedagogia do branco" foram publicadas em vários números do Jornal Quilombo, do Teatro Experimental do Negro e também podem ser encontradas em BARIANI Jr (2008).

que vinham das décadas anteriores se orientaria ou reorientaria no contexto de transformação mundial decorrente dos movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos da América, da luta contra o *apartheid* na África do Sul e dos processos de descolonização nos outros países do continente africano, alimentados pelo ideário do pan-africanismo e do afrocentrismo. Os ativistas alinhados às ideologias de esquerda e imbuídos desses novos discursos e práticas liderariam a maioria das organizações sociais e políticas negras surgidas no Brasil a partir dos anos 1980 (GUIMARÃES, 2002: 99; DOMINGUES, 2007:112).[54]

Esses militantes passaram a atribuir ao Estado brasileiro a responsabilidade pelas desigualdades raciais e a defasagem educacional experimentada pela população negra se comparada à branca. Iniciativas de educação comunitária, ligadas aos blocos afros, afoxés, terreiros de culto afro e escolas de samba, são largamente utilizadas. Do mesmo modo, criaram-se órgãos vinculados aos governos municipais direcionados às questões etnicorraciais. Em algumas localidades foram fundadas secretarias de proteção e promoção da população negra, que significava a penetração dos ativistas nas estruturas do poder. A primeira experiência de institucionalização, apesar de não partir de uma demanda direta do movimento negro, ocorreu com a criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, em 1983, no governo de Franco Montoro, vinculado ao PMDB.[55] Outras experiências se espalharam pelo país. Na cidade de São Paulo foi criado, em 1986, o Conselho Municipal do Negro, posteriormente transformado em Coordenadoria Especial do Negro, durante o governo Luiza Erundina. Em 1988, no âmbito nacional surgia a Fundação Cultural Palmares, entidade vinculada ao Ministério da Cultura. No Rio de Janeiro, Abdias Nascimento torna-se secretário de governo na Secretaria Extraordinária de Defesa da População Negra (Sedepron), fundada em 1º de abril de 1991, no governo de Leonel Brizola. Na cidade de Belo Horizonte, a primeira experiência do movimento negro no governo se deu com a Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra (Smacon), no ano de 1998 (ALBERTI & PEREIRA, 2007a: 473-482 cronologia).

As ações de fôlego seriam feitas no interior das organizações negras, algumas já com feições de organizações não governamentais, as ONGs, que se

[54] Ver também Alberti & Pereira (2007b).
[55] Ver o depoimento de Ivair Alves dos Santos, dirigente do Conselho entre os anos de 1983-1987. Cf. Alberti & Pereira (2007a: 215-219). Sobre as primeiras impressões da relação movimento negro-Estado pós década de 1980, ver também Santos (2009), Alberti & Pereira (2007b).

multiplicaram substantivamente a partir dos anos 1990. São os casos dos encontros de formação para trabalhar com a temática da história afro-brasileira e das oficinas de combate ao racismo na escola, quase todos elaborados por intelectuais-militantes pouco assimilados pelas universidades ou instituições de ensino superior.

Na década de 1980, entidade de destaque foi o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, hoje MNU, fundado em São Paulo em 1978. O MNU é uma entidade de caráter nacional que se espalhou rapidamente, alcançando quase todas as capitais do país. No seu manifesto, apresentado à sociedade brasileira em 4 de novembro de 1978, a entidade lançou o dia da Consciência Negra, data que já vinha sendo lembrada no meio político negro desde 1971, sob influência do poeta e professor Oliveira Silveira, ativista do Rio Grande do Sul. É o quarto ponto do primeiro Programa de Ação do MNU[56] que trata mais detalhadamente do tema da educação:

> - Desenvolver projetos autônomos de alfabetização tendo como base a questão racial;
>
> - Elaborar um currículo afro-brasileiro para as escolas alternativas e como subsídios para as formais. Estimular a produção de material didático antirracista para os cursos de magistério e pedagogia.
>
> - Desenvolver projetos para crianças e adolescentes onde a educação e a cultura sejam enfocadas como forma de resistência, organização e resgate da negritude (JESUS, 1997).

A organização assumia a questão da educação como crucial para reverter a conjuntura desfavorável vivida pelos negros no Brasil. Mudando um pouco a

[56] O primeiro Programa de Ação do MNU foi aprovado no III Congresso Nacional da entidade, realizado em abril de 1982, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. O documento apresenta uma análise da conjuntura político-social brasileira à luz das relações raciais, apresentando e reivindicando ações com vistas a combater o racismo e a discriminação em diferentes instâncias da sociedade brasileira. Cf. Cardoso, (2002:55-57)

perspectiva pensada por Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento e as outras lideranças do TEN, o MNU passa a demandar diretamente do Estado brasileiro o acesso à educação de qualidade para os negros, especialmente a partir da década de 1990. O documento que resultou do seminário "As eleições que queremos", ocorrido em 1990, na cidade de São Paulo confirma essa perspectiva do MNU. A entidade divulgou as seguintes reivindicações pertinentes à educação:

- Reformulação do currículo escolar: história do negro no Brasil
- Revisão da bibliografia do tema com eliminação dos conteúdos discriminatórios dos livros
- Sensibilizar educadores com cursos e eventos
- Incluir a história africana nos currículos
- Difusão no calendário oficial das datas significativas
- Garantia de bolsas de estudos para a população carente
- Eliminar o conteúdo discriminatório dos livros (JESUS, 1997)

Ao ler as ações propostas acima se constata que era um trabalho de que os ativistas não dariam conta, pois não se tratava de abrir um curso de formação de professores, algumas turmas de alfabetização ou cursos profissionalizantes e muito menos de produzir documentos alternativos para serem distribuídos à população negra. O que o MNU propunha era mexer na estrutura curricular das escolas brasileiras públicas e particulares, quando reivindicava a inclusão de um conteúdo que contemplasse a história do negro no Brasil, a história dos africanos, a inclusão de datas significativas para a história dos negros e a revisão do material didático que vinha sendo produzido até então.

Nesse mesmo contexto, em 1983, leigos e religiosos ligados à Igreja Católica fundaram em São Paulo os Agentes Pastorais Negros[57] (APNs), grupo que, além de ações contra o racismo no interior da própria Igreja, decidiu atuar nas questões relacionadas à educação das relações etnicorraciais. Os APNs se espalharam por vários estados e, especificamente no âmbito da educação, denunciaram livros didáticos e de catequese de conteúdos depreciativos e estereotipados em relação às pessoas negras e atuaram em creches e escolas de educação infantil com oficinas visando à elevação da autoestima das crianças negras. Em 1987, a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, espelhando-se nesse projeto dos APNs, passou a investir numa atividade similar denominada Negro e Educação. Em 1991, criou-se a Comissão de Educadores Negros APNs, que realizou vários encontros de formação, sendo o mais significativo em 1995, por conta das celebrações em torno dos 300 anos de morte de Zumbi dos Palmares (TRIUNFO, 1999:105).

No Rio de Janeiro, Baixada Fluminense, se organizava em 1993, no anexo da igreja matriz da cidade de São João de Meriti, a primeira turma de interessados em passar para o vestibular. O Pré-Vestibular para Negros e Carentes, PVNC, caracteriza-se por ser uma rede formada para facilitar a entrada na educação superior de jovens pobres no geral, e negros em particular, inicialmente da Baixada Fluminense. Primeiramente a iniciativa agregou leigos e religiosos da Igreja Católica, em sua maioria APNs, Professores que atuavam nas redes pública e particular da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro e de ativistas experientes de outros movimentos sociais e grupos sindicais, que viram nos cursinhos um modo de ressignificar suas militâncias. Mas, à medida que os estudantes eram aprovados, também existiam aqueles que retornavam para participar, seja como coordenadores de núcleo, seja como professores.[58]

[57] Os APNs surgiram de uma dissidência do Grupo de União e Consciência Negra – Grucon, fundado em Petrópolis, Rio de Janeiro, em 1981, por religiosos e leigos católicos com o objetivo de trabalhar a questão racial. Ver o depoimento de Frei Davi, em 2004, em Alberti & Pereira (2007a: 170).

[58] Em muitos núcleos, a cobrança maior de contrapartida se dava sobre os alunos que estudavam nas IES privadas. Durante diversas reuniões do PVNC se debateu muito sobre a contrapartida dos estudantes, porque, sem o retorno dos mesmos, o movimento poderia deixar de existir. Ao mesmo tempo, uma atuação forçada não conferiria às ações a qualidade e intensidade política de que as mesmas necessitavam para alcançar seus objetivos. Daí a consciência de que as aulas de cultura e cidadania e a participação nos espaços coletivos do movimento, como assembleias gerais, deveriam ser capazes de cumprir o papel de formadores da militância. Na ONG Educafro, fundada em 1997 a partir de uma dissidência do PVNC, a contrapartida é cobrada e estimulada. Geralmente o aluno e também o ex-aluno devem participar das ações da organização como manifestações, reuniões dos núcleos etc. Essa é condição primordial para conseguir uma bolsa de estudos. Vale destacar que a Educafro vem atuando na busca por bolsas nas

O PVNC inaugurou o que os estudiosos do tema denominam Movimento dos Pré-Vestibulares Populares[59]. Outras organizações estão dentro dessa categoria, com mais destaque para a Cooperativa Steve Biko, fundada em Salvador em 1992, e a ONG Educação para Afrodescendentes e Carentes, Educafro, criada em 1997, por Frei Davi, em São Paulo, após dissidência com o grupo do PVNC. Segundo Nascimento, essas ações se definem por "iniciativas educacionais de entidades diversas, de trabalhadores em educação e de grupos comunitários, destinados a uma parcela da população que é colocada em situação de desvantagem pela situação de pobreza que lhe é imposta" (NASCIMENTO, s/d:).

Vale destacar que, apesar do boom dos cursinhos ter ocorrido a partir dos anos 1990, já existiam experiências de cursos pré-vestibulares voltados às camadas populares da sociedade brasileira nas décadas anteriores. Em 1975, o Centro de Estudos Brasil-África – Ceba havia organizado um curso pré-vestibular para negros na cidade de São Gonçalo (RJ). Antes ainda, em 1986, surgia o projeto de vestibular "Universidade para Trabalhadores", de iniciativa da Associação dos Servidores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Assufrj), hoje Sindicato dos Trabalhadores da UFRJ (Sintufrj) (NASCIMENTO, 2012:68-69). A diferença é que as experiências iniciadas nos anos 1990 alcançam expressividade, potencializada pelo contexto de reivindicação e de possibilidade das políticas públicas de educação que se desenhavam na segunda metade dos anos 1990.

O acesso à educação superior de qualidade se tornou a bandeira de luta dessas organizações, independente da quantidade de salas de aula que cada entidade tinha sob a sua responsabilidade: uma como é o caso da Steve Biko, em Salvador, ou mais de 50, como computava o PVNC, no Rio de Janeiro, no final dos anos 1990. A essa reivindicação estavam agregadas outras ações como o fim das taxas para fazer as provas do vestibular, a implantação de cotas acompanhadas de condições de permanência nos cursos, a concessão de bolsas nas instituições privadas e mesmo uma

instituições particulares desde o seu surgimento, sendo esta a principal razão da saída de Frei Davi do PVNC.

[59] Termo que reporta aos grupos sociais da sociedade brasileira que enfrentam situações de exploração e subalternidade pelo viés econômico combinado ou não às condições de discriminação que negam a identidade e a cultura e ao corte dos direitos de cidadania fundamentais como a moradia, saúde, educação, lazer, participação política etc. Cf. Nascimento (2012:45)

revisão profunda na forma de acesso ao ensino superior que punha em xeque tanto o formato das avaliações como os conteúdos programáticos cobrados[60].

Na grade curricular dos cursos do PVNC são oferecidas, por professores voluntários, todas as disciplinas que constam nos exames de acesso às universidades, além da disciplina Cultura e Cidadania, que deve abordar os temas que angustiam a sociedade, com prioridade para a questão das relações etnicorraciais. Temas como racismo, discriminação, preconceito, gênero, cultura, ideologia, políticas públicas, democracia, direitos e movimentos sociais são algumas das sugestões para o conteúdo da disciplina que consta na Carta de Princípios do PVNC (PVNC, Carta de Princípios, 1999 apud NASCIMENTO, 2012:97). Sua finalidade é desenvolver o senso crítico, o posicionamento político e restaurar a autoestima dos estudantes na maioria pretos e pardos, que, ao longo da escolarização, sofreram um processo de desqualificação do grupo racial ao qual pertencem seja pelo desconhecimento da sua própria história seja por um tratamento subalterno e desigual que lhes afetou a estima. Como os cursos do PVNC não vedam a participação de alunos brancos ou não-negros, costuma ocorrer um novo processo educativo desses estudantes que, no geral, passam a compreender as questões do racismo e as singularidades de ser negro no Brasil. Algo parecido com a pedagogia do branco proposta por Guerreiro Ramos, durante as atividades realizadas pelo Teatro Experimental do Negro, como mencionado anteriormente.

Na Educafro existe a disciplina Cidadania e Consciência Negra com a mesma finalidade. Ambas as organizações vêm discutindo e problematizando, desde os anos 1990, o tema da educação e o negro no Brasil, seja no acesso aos cursos superiores, seja na abordagem dos conteúdos das disciplinas de Cultura e Cidadania e Cidadania e Consciência Negra.

Com caráter de movimento social, tais organizações mudaram, ao longo da década, a feição de algumas universidades do país[61]. Os alunos que eram aprovados também acabavam por se destacar nos seus cursos universitários, uma vez que já se posicionavam na sala de aula de modo diferenciado, além de levarem demandas,

[60] Ver em Nascimento (2012) e no depoimento de Frei Davi (2004), em Alberti & Pereira (2007a: 417-420), críticas às formas de acesso à universidade, à validade dos conteúdos cobrados no exame e ao modo como os gestores públicos concebem a educação pública no Brasil, bem como as propostas encaminhadas às autoridades competentes e difundidas nos fóruns para discutir o acesso à educação superior, a partir de 2001.
[61] Nascimento (2012)

inquietações e interesses por áreas de estudos que antes, ou não eram tratadas ou eram subalternizadas.

Na cidade de Salvador, além do Instituto Steve Biko, ocorreram outras iniciativas no campo da educação encampadas pelas organizações negras. Essas instituições dirigem projetos de educação com escolas destinadas às crianças negras e defendem a elaboração de materiais pedagógicos com conteúdo de ensino diferenciado. Os Cadernos de Educação do bloco afro Ilê Aiyê, o trabalho pedagógico na Banda Erê, a existência da Escola Mãe Hilda no bairro da Liberdade e os diversos cursos de formação cujo tema é a identidade etnicorracial dos negros ligados ao Ilê Aiyê são exemplos de ações encampadas pelas organizações, com subvenções do Estado ou não (SILVA, 1997:144) [62].

Em depoimento concedido à Alberti & Pereira (2007a: 202-205), a jornalista Mundinha Araújo, uma das fundadoras do Centro de Cultura Negra (CCN), organização negra sediada em São Luís, Maranhão surgida em 1979, diz que uma das principais ações do grupo foi oportunizar a informação sobre a história e culturas negras. Ela se lembra de como acontecia Semana do Negro. O evento ocorreu pela primeira vez em maio de 1980, com a realização palestras nas escolas e associações de moradores da periferia da cidade e projetação de filmes, encenação de peças e apresentação de conferências com professores universitários e intelectuais. Mundinha diz que pesquisava nos arquivos sobre as leis e eventos relacionados à história dos negros do estado para poder tratar nas escolas e com os grupos de professores. Uma prática pedagógica da militante era também mostrar imagens nas escolas e comunidades de crianças negras do Maranhão e de países africanos em situações cotidianas muito semelhantes (Mundinha Araújo, 2004). Estratégia que revela uma das características da construção de identidades do ativismo negro que existiu a partir dos anos 1980.

O depoimento do engenheiro Magno Cruz (2004) também dado à Alberti & Pereira (2007a: 205-206) revela com mais detalhes as dificuldades iniciais para realizar as palestras. Segundo o militante, não era fácil tratar de temas pouco conhecidos pelos próprios ativistas, ainda que os mesmos considerassem importantes. Além do mais,

[62] Os Cadernos de Educação do Ilê Aiyê são produzidos desde 1995 e resultam do Primeiro Encontro de Educação do Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, ocorrido no mesmo ano. A publicação busca transformar o tema do carnaval do bloco em conteúdos de ensino para as escolas, primeiramente para a Escola Mãe Hilda e depois para outras instituições que passaram a se interessar. Sobre os Cadernos de Educação do Ilê Aiyê ver SCHAUN (2001); PERIN (2007).

chegar às escolas envolvia encontrar uma direção mais sensível, sendo as diretoras negras que mais compreendiam a necessidade da abordagem. A partir de 1985, as ações educativas do CCN se tornaram mais sistemáticas. E apesar de haver algumas denúncias na Secretaria de Educação, o trabalho ficou mais rotineiro com o reconhecimento na cidade de São Luís e, convite inclusive de escolas particulares da região.

No âmbito da educação superior merece destaque o trabalho pioneiro do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (Ceao-UFBa), fundado em 1959 com o objetivo de possibilitar ensino, pesquisa e extensão e o intercâmbio sobre as culturas africanas e asiáticas. Com o passar dos anos, o Ceao notabilizou-se pelos estudos afro-brasileiros. Consequência da combinação das ações do movimento negro baiano em parceria com o Ceao foi o primeiro curso de "Introdução aos estudos da história e das culturas africanas no Brasil", destinado a professores do ensino fundamental e médio, iniciado em 1982. Posteriormente, em 1985, surgia a disciplina "Introdução aos estudos africanos", incluída com as devidas adaptações na parte de diversidade do currículo da 8ª série, atualmente 9º ano das escolas baianas. Em 1986, a Secretaria de Educação do estado, em convênio com o Ceao, passou a oferecer o curso em duas modalidades: especialização para professores e extensão destinada aos educadores comunitários, ativistas do movimento negro e de associações de bairros e estudantes. O objetivo era prepará-los para ministrar a disciplina "Introdução aos estudos africanos" nas escolas. As dificuldades encontradas foram muitas, desde escassez de material didático – na época havia raras publicações em português –, atitudes preconceituosas e reativas de muitos cursistas, provocando o embate entre os educadores advindos do movimento negro e os outros professores, especialmente os brancos, além da resistência dos gestores das escolas (diretores e vice-diretores), que diziam contemplar o tema a partir dos eventos folclóricos que aconteciam nas escolas (SANTOS, 1987). Como resultado, a disciplina "Introdução aos estudos africanos" só ocorreu em sete escolas e mesmo assim com muitas críticas, inclusive dos próprios ativistas, que alegavam não ter havido critério para selecionar os professores (SANTOS, 1987:69-71)[63].

Mais duas IES fundaram espaços de ensino e pesquisa com o olhar para a África: o Centro de Estudos Africanos, vinculado à Universidade de São Paulo, em

[63] Um relato dessa experiência também está em BOAVENTURA (2003).

1968, e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), que surgiu em 1973, no interior da Universidade Candido Mendes, na época faculdade, no Rio de Janeiro.

Segundo José Maria Nunes Pereira[64], a origem do CEAA está no ano de 1961, quando Candido Mendes, que, na época, era chefe da Assessoria Técnica Internacional do governo Jânio Quadros, fundou o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos com a finalidade de produzir políticas para o Itamaraty no âmbito das relações Brasil-África, deixando um pouco de lado a relação Brasil-Portugal, marcada pelo apoio ao colonialismo. Havia um grupo de intelectuais ligados a Candido Mendes interessado na temática, como Maria Yedda Linhares, Jorge Amado, San Tiago Dantas, Afonso Arinos e José Honório Rodrigues. Em 1964, o Instituto acabou, mas Candido Mendes retomou o projeto no ano de 1972, após se reencontrar com José Maria Nunes Pereira, que se matriculara como ouvinte na disciplina Sociologia Política Africana que Candido Mendes ministrava na PUC-Rio. Posteriormente Pereira assumiu a referida disciplina e a direção do CEAA.

Nas décadas de 1970 e 1980 eram oferecidos cursos de extensão que agregavam intelectuais, ativistas das organizações negras e estudantes da UERJ, da UFF e da PUC interessados em conteúdos que não eram abordados em seus cursos. O CEAA se destacava pela rica biblioteca, que em parte era constituída pelo próprio acervo do professor José Maria, destinada aos interessados em aprofundar seus estudos sobre o continente africano e a história dos afro-brasileiros, configurando como grande referência. Diversos ativistas destacam o desempenho do Afro-Asiáticos na formação histórico-política que tiveram naquelas décadas[65]. O depoimento de Yedo Ferreira (2003)[66] nos oferece a dimensão do papel que teve o CEAA no seu conhecimento sobre o que acontecia na África.

---

[64] Em depoimento ao CPDOC/FGV José Maria Nunes Pereira informou que se formou em ciências sociais pela UFF, em 1972. De origem portuguesa, nasceu em São Luís do Maranhão em 1937, mas ainda criança foi completar seus estudos em Portugal. Lá teve contato com estudantes das colônias portuguesas em África que também tinham ido estudar. Segundo o mesmo, esse convívio forjou sua identidade política e orientou seus interesses pelo continente africano ao longo de sua trajetória. Seu trabalho de mestrado tratou da constituição do CEAA e seu doutoramento, da política externa do governo de Angola, entre os anos de 1975 e 1994. Ambos foram realizados na USP. (ALBERTI & PEREIRA, 2007c) disponível em http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/issue/view/186.

[65] Cf. seção "Contato com antigos militantes e rede de relações" (ALBERTI & PEREIRA, 2007a: 89-104).

[66] Yedo Ferreira trabalhou na empresa de Correios e Telégrafos, tendo sua militância se iniciado no Partido Comunista, do qual se afastou após 1964, devido às perseguições políticas. Em 1971, iniciou, mas não concluiu, o curso de matemática da UFRJ, onde conheceu outros jovens estudantes negros. Cf. ALBERTI & PEREIRA (2007a: 35).

> Eu estava na universidade com esse pessoal todo em 1973, 74, e soubemos que o Zé Maria queria fazer uma reunião. Ele falou: 'olha, estão aqui os livros'. (...) Tanto assim que sou considerado por ele como um dos fundadores do Centro. (...) Porque aí fui saber de algumas coisas que não sabia, principalmente sobre África (ALBERTI & PEREIRA, 2007a: 138-139).

Desde 1978, o CEAA publica a revista *Estudos Afro-Asiáticos* e, em 1995, começou o curso de especialização *lato sensu* em História da África e do Negro no Brasil, que atualmente também existe no formato EaD.[67]

1.2.3 As políticas públicas, a educação e a atuação dos movimentos negros

Na passagem do século XX para o XXI, as iniciativas acabaram culminando em demandas mais específicas que refletiam o lugar da questão racial na política pública brasileira, sobretudo no âmbito educacional (GOMES, 2011:142). As diferentes entidades negras, de modo organizado, passaram a reivindicar e demandar do Estado políticas públicas específicas para a população negra, como as políticas de ação afirmativa nas universidades e no mercado de trabalho. É possível afirmar que, de certo modo, as lideranças das organizações negras compreenderam que o que elas entendiam como educação, deveria ser assumido pelo Estado brasileiro, como responsabilidade dos gestores, os quais, em algumas situações, eram os próprios ativistas que, no decorrer dos anos 1990, vinham respondendo por cargos no Executivo nos âmbitos municipal, estadual e federal.

[67] Informação disponível na página do CEAA, em http://www.ucam.edu.br/index.php/centro-de-estudos-afro-asiaticos, acesso em 03/06/2013. A tradição do CEAA pode ser comprovada com esse curso de especialização que, desde 1995, vem formando especialistas no tema. Professores dos vários níveis de ensino assim como lideranças negras com graduação saíram com o título de especialistas nesses quase 20 anos.

Gomes (2012:738) reitera a assertiva acima ao afirmar que o "movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implantadas, não atendiam a grande massa da população negra". É oportuno salientar que as políticas públicas focadas não são massivas, logo também não têm a finalidade de atender a toda população que se declara negra neste país. Uma corrente de especialistas em políticas públicas defende ações que façam o recorte de raça e gênero nas políticas universalistas, caso queiramos ver o resultado efetivo das mesmas e, além disso, que essas políticas universalistas sejam combinadas às políticas focadas, como as cotas, por exemplo. Cabe sublinhar o papel que as lideranças negras exerceram nesse processo das políticas públicas, convencendo gestores políticos diversos sobre a importância de se combater as desigualdades raciais a partir dos aparatos estatais e institucionais, inclusive auxiliando os governos na condição de técnicos formuladores e executores de políticas públicas, ou mesmo formulando e executando as próprias políticas[68].

Nessa perspectiva, o ano de 1995 é emblemático, segundo muitos ativistas, pois simboliza o início de muita coisa. No ano em que se completavam três séculos do fim do Quilombo dos Palmares, os movimentos negros lideraram a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida[69], em Brasília, no dia 20 de novembro, data da provável morte do último líder do quilombo. Ao lado do ano de 1988, a data de 1995 se torna importante e simbólica porque as organizações negras que conseguiram agregar mais de dez mil pessoas na capital federal também conseguiram entregar ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso um documento denominado Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial,[70] que, entre uma série de reivindicações, propunha políticas afirmativas no

[68] No terceiro capítulo, ao tratar da instituição das DCNs para a educação das relações raciais, destaco a atuação dos quadros dos movimentos sociais negros na instituição dessa política pública em especial.

[69] Para compreender o processo de construção desse evento, com suas idas e vindas, caracterizadas pelo posicionamento contrário dos líderes de algumas organizações negras, as fragilidades frente ao direcionamento intencional das centrais sindicais e partidos políticos, ver os depoimentos na seção "Marcha Zumbi dos Palmares e GTI" em (ALBERTI & PEREIRA, 2007a: 337-352).

[70] Na área da educação, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial (1995) continha as seguintes proposições: Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade; Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilitem a tratar adequadamente da diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras; Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo; Concessão de bolsas remuneradas para

mercado de trabalho e na educação, com ações voltadas aos cursos profissionalizantes, ensino superior e tecnologia de ponta (PEREIRA, 2010:26; GOMES, 2012:739). Resultado imediato da Marcha é que foi aprovado, por decreto, no mesmo dia do evento, o Grupo de Trabalho Interministerial subordinado ao Ministério da Justiça, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da população negra. Desse Grupo participaram líderes dos movimentos negros de diversas localidades do país, que passaram a colocar as reivindicações em pauta, para ver como elas poderiam ser transformadas em políticas públicas, universais ou focadas. Essas eram questões que os ativistas vinham discutindo em suas organizações ou nos governos estaduais em que já tinham trabalhado desde, pelo menos, o final dos anos 1980. Como afirma Carlos Alberto Medeiros, em entrevista realizada em 2004: "Essa ideia de ação afirmativa veio surgindo, eu não posso dizer exatamente quando, mas eu digo que, nos anos 1980, a gente já falava disso, e foi amadurecendo." (ALBERTI & PEREIRA, 2007a: 352). Ou ainda Ivair Alves dos Santos, em entrevista de 2005: "O GTI, como disse, foi praticamente uma reprodução em larga escala do que a gente fez[71]: era abrir espaço etc. e tal. Mas, na verdade, o que nos norteava era criar bases para que as pessoas entendessem que racismo era uma coisa de política pública e criar algum substrato para discutir ação afirmativa." (ALBERTI & PEREIRA, 2007a: 355).

Outra maneira que os ativistas dos movimentos negros encontraram para constranger e chamar a atenção do Estado brasileiro para o tema foi denunciá-lo internacionalmente. Em 1992, Hédio Silva Jr, da ONG Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), em parceria com a Central Única dos Trabalhadores (CUT), denunciou o Estado brasileiro, que desde 1968 era signatário da Convenção nº 111, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na qual se firmou o compromisso de formular e implementar políticas de promoção de igualdade de oportunidades e de tratamento no mercado de trabalho, mas nada vinha sendo feito.

---

adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus [atuais ensinos fundamental e médio, respectivamente]; Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (Executiva Nacional Marcha Zumbi dos Palmares (1996) apud. SANTOS, 2007, p.166).

[71] Ivair Alves dos Santos foi um dos fundadores do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, no governo de Franco Montoro, entre 1983 e 1987. Depois trabalhou em outros órgãos parecidos, indo, em 1995, trabalhar em Brasília, na Secretaria de Justiça e Cidadania, subordinada ao Ministério da Justiça e, posteriormente, passando a representar o governo no GTI (ALBERTI & PEREIRA, 2007a: 25-26).

Consequência desta ação foi que o governo criou, também em 1995, o Grupo de Trabalho, para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação - GTEDEO[72].

A III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001, foi o principal estopim desse conjunto de mudanças. A III CMR fez com que o Brasil e outros países da América Latina ratificassem acordos internacionais de combate ao racismo institucional, criando e implementando medidas concretas de redução das desigualdades. Os militantes negros passaram a lançar mão inclusive do aparato jurídico internacional ao qual o Estado brasileiro está submetido para denunciar as situações de não cumprimento das leis das quais somos signatários.

O avanço político dos movimentos negros expresso no trabalho de mobilização e organização para a III CMR em 2001 não pode ser totalmente compreendido sem observarmos o protagonismo conquistado pelos ativistas negros e negras ao longo da década anterior. Houve o acúmulo de experiência, com a participação nos fóruns e nas outras conferências internacionais das Nações Unidas. Várias organizações do movimento negro, com destaque para as organizações de mulheres negras, estiveram no chamado ciclo de conferências da ONU – na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, mais conhecida como ECO 92, realizada no Rio de Janeiro, em 1992; na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, que aconteceu em Viena, no ano de 1993, e na IV Conferência Mundial das Mulheres, ocorrida em Beijing, no ano de 1995 (SANTOS, 2005: cap. II). Combinado a isso, houve uma maturidade política e institucional forjada seja nos partidos políticos, seja nas organizações religiosas, seja, principalmente, nas próprias entidades negras. Assim, espaços de interlocução, nacionais e internacionais, se abriam para desenvolver reflexões e formulações próprias à superação de desigualdades raciais no Brasil. Pode-se afirmar que, pelo menos o combate às desigualdades educacionais, balizadas por pesquisas produzidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA[73] entraram

[72] Para um histórico amplo das diversas políticas de ação afirmativas criadas pelo Estado brasileiro ver (MOEHLECKE, 2002).

[73] As pesquisas de Ricardo Henriques se tornaram muito importantes no período porque, primeiro, eram informações produzidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, um órgão do governo; segundo, porque elas destacavam um padrão de reprodução das desigualdades que não mudava. A economia havia crescido, a realidade do país mudara, mas permanecia o mesmo padrão de desigualdades raciais, a mesma distância entre negros e brancos no decorrer do século XX (HENRIQUES, 2001).

na agenda política e no compromisso do Estado brasileiro, a partir de 2001 (GOMES, 2011:143).

Cabe observar que diferenças de capital político se fazem notar significativamente no conjunto dos movimentos negros. Do ponto de vista político, organizações não governamentais negras (ONGs) destacaram-se bem mais do que as chamadas entidades "filiativo-nacionais"[74] no processo de Durban e na própria III CRM. Para Santos (2005:124), as ONGs negras tiveram maior destaque porque haviam acumulado experiência institucional na esfera pública, inclusive acessando vias de financiamentos públicos e de fundações internacionais, facilitando a mobilidade e o diálogo com lideranças políticas e instituições. O modelo organizativo das entidades "filiativo-nacionais", ancorado no ideário socialista típico dos movimentos negros dos anos 1970 e 1980, mais voltado a uma perspectiva de confronto com o Estado do que necessariamente de parceria, se enfraquecia.[75]

Uma resposta a todo o cenário apresentado neste tópico foi a aprovação da Lei 10.639/03, em janeiro de 2003. Nesse contexto também é criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), também em 2003, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2009[76]. O novo presidente e seus assessores estavam cientes das reivindicações dos ativistas negros, especialmente aquelas que vinham se formulando desde 1995, com a Marcha Zumbi dos Palmares e com a maior entrada desses quadros dos movimentos sociais negros nas instituições públicas do Poder Executivo[77]. Boa parte dos militantes também era filiada ao Partido dos Trabalhadores e tinha atuação orgânica no mesmo. Essas

[74] Santos (2005:123-124) identifica os movimentos negros de base filiativa como aqueles movimentos inspirados nas lutas antirracistas ocorridas a partir dos anos 1960, que surgiram no Brasil com o "ideário fundamental de atuar politicamente no âmbito de todo território nacional, visando a transformação profunda da sociedade brasileira, principalmente no que tange as relações raciais", como por exemplo, o MNU e os APNs.

[75] Essa dinâmica aparece também no trabalho de Pereira (2010: cap.4).

[76] A SEPPIR é uma secretaria especial com *status* de ministério, responde à presidência, mas se subordina ao Ministério da Justiça. Cabe aos gestores da SEPPIR ajudar a formular, demandar, monitorar e avaliar as políticas públicas executadas pelos outros ministérios. A então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), na atualidade Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) cuida, em articulação com os sistemas de ensino, da implementação de políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações etnicorraciais.

[77] Sobre os diálogos com a esfera partidária e com o Poder Executivo ver os depoimentos de Edson Cardoso (2006) e Ivair Alves dos Santos (2004 e 2005) em (ALBERTI & PEREIRA, 2007a).

inquietações e insatisfações reverberavam no governo culminando nestas ações, que passaram a figurar como responsabilidade do Estado brasileiro em sua instância maior.

1.3 A Lei aprovada é "para inglês ver" [78]? Um balanço das ações implementadas à institucionalização da Lei

A aprovação da Lei 10.639/03 teve um impacto na sociedade brasileira, pois, por ser uma lei federal, que alterava a maior lei educacional vigente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, passaria a incidir sobre todos os alunos brasileiros e sobre todas as instituições de ensino, públicas ou particulares, laicas ou confessionais, independente da identidade racial, origem social ou pertencimento religioso da pessoa.

É apropriado afirmar que essa legislação causou grande surpresa em todos os cidadãos brasileiros? Não. Como esse capítulo vem apontando, essa era uma discussão intrínseca ao cotidiano político dos ativistas dos movimentos sociais negros. Do mesmo modo já ocorriam ações isoladas de professores e gestores educacionais que, por iniciativa própria, sensibilizados por alguma formação ou em resposta às leis parecidas aprovadas nos seus estados e municípios, realizavam atividades quase sempre nas datas comemorativas que tivessem a ver com o tema da história da África e da trajetória dos negros brasileiros.

O advogado Hédio Silva Jr. publicou, em 1998, uma coletânea de leis antirracistas já aprovadas nas esferas municipal, estadual e federal. Constata-se que, em alguns estados e municípios brasileiros, já vinham sendo aprovadas e implementadas, desde o final dos anos 1980, leis que incluíam no currículo da escola básica conteúdos que tratassem da história e cultura afro-brasileira e da história da África. É o caso do estado da Bahia que, no texto da sua Constituição promulgada em 1989, determina que

[78] Acredita-se que a expressão "para inglês ver" tem relação com a Lei assinada em 7 de novembro de 1831, conhecida como Lei Feijó, que suspendia o tráfico internacional de pessoas escravizadas para o Brasil. Diz-se que essa legislação foi aprovada por pressão inglesa, mas que, na prática, não valera de nada, pois continuavam a entrar africanos escravizados no Brasil. Estudos mais recentes apontam para uma relativização da ideia de que a lei não foi implementada, pois mostram que a Lei Feijó teve um certo alcance, contribuindo, sim, para a diminuição de entrada de africanos escravizados, para o aumento de denúncias de contrabando de mão de obra e para a ação de advogados e rábulas ativistas da causa abolicionista que, particularmente a partir de 1850, usaram essa legislação para questionar a condição de escravizado de muitos trabalhadores. Sobre o assunto ver MAMIGONIAN & GRINBERG (2007:87-90)

os programas das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística, contemplem a história afro-brasileira nos três níveis de ensino. Nessa mesma linha, a Lei Orgânica do município de Belo Horizonte orientava para o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas de sua competência desde 1990. A Câmara Municipal de Porto Alegre estabeleceu, a partir de 1991, que os profissionais que atuavam na disciplina de história deveriam ensinar o papel da "Raça Negra na formação sociocultural brasileira", com a ressalva de que esse ensino não se detivesse apenas na abordagem sobre a escravidão, discutindo também a cultura e a organização social dos negros no decorrer da história brasileira, assim como as suas condições sociais no século XX. Para que o efetivo cumprimento da legislação se propugnava formar continuadamente os docentes, munir as bibliotecas municipais com literatura pertinente e promover amplo debate com a comunidade escolar a fim de superar o preconceito. Nessa mesma conjuntura, em 1994, os municípios de Belém e Aracaju aprovaram as suas legislações. A lei de Belém é quase uma cópia do documento aprovado em Porto Alegre. Já a legislação do município de Aracaju parece uma junção do texto baiano com o texto aprovado em Porto Alegre. No município de São Paulo, a iniciativa de usar a lei como mais um mecanismo de combate ao racismo ocorreu em 1996, com a Lei nº 11.973, derivada do Projeto de Lei nº 325 de 1993, apresentado pelo vereador petista Arselino Tatto. O 1º Artigo indica que as escolas deverão incluir em seus currículos estudos contra a discriminação racial, com regulamentação da disciplina responsável pelo conteúdo e respectiva carga horária. Os outros dois artigos tratam dos recursos e do prazo para a implementação. No Distrito Federal, Cristovam Buarque, na época o governador do Distrito Federal, aprovou a Lei 1.187/96, um documento com uma parte semelhante à legislação dos municípios já mencionados e outra com proposições muito ambiciosas, pois implantava o "estudo da raça negra" nas escolas de 1º e 2º Graus, mas com as seguintes orientações: deveria ser precedido de revisão do currículo, qualificação dos professores, intercâmbio com instituições nacionais e internacionais voltadas ao tema, além de dialogar com as instituições da sociedade civil envolvidas com a "defesa da cultura e contribuição afro-brasileira" (SILVA JR, 1998:106-296).

O próprio texto da Constituição de 1988, já determinava no Art. 215, § 1º. que trata da cultura, que cabia ao Estado brasileiro proteger, dentre outras atribuições, "as culturas indígenas e afro-brasileiras e de outros grupos participantes do nosso

processo civilizatório nacional". Já no Art. 242, § 1º. que "o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro" (BRASIL,1988).

Para Guerra (2012) fica evidente que a aprovação dos dois artigos na Constituição com esta redação, reflete em que bases se assentam as representações que a sociedade brasileira tem das nossas relações raciais, fundadas no ideário da democracia racial no qual nossas relações em geral são harmônicas e os conflitos diluídos. O texto da *Subcomissão dos negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias* apresentado durante o processo Constituinte tinha a seguinte redação:

> "Art.4º. A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro"
>
> "Art.5º. O ensino de história das populações negras no Brasil será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser."

No entanto, ele foi recusado por todos os partidos políticos denotando uma derrota para os Movimentos Negros organizados atuantes na Constituinte. O texto sofreu inúmeras críticas, sendo uma delas, proferida pelo deputado Geraldo Campos que considerou a obrigatoriedade uma "medida discriminatória, por não poder ser destacada as demais raças que também formaram a nação brasileira" (GUERRA, 2012:52).

Apesar da aprovação dessas leis, é importante ponderar que o cenário era de dificuldades, pois, a meu ver, as ações do Legislativo constituíam antes um artifício de responder, contemplar às reivindicações históricas dos movimentos sociais negros, do que uma questão que deveria efetivamente interessar e envolver a todos.

Um esforço dos ativistas e intelectuais negros era sensibilizar a sociedade e o Estado, como mostrou Hédio Silva Jr., em 2000, num dos artigos publicados em

coletânea de ensaios sobre o racismo no Brasil. Hédio Silva Jr. traça um histórico do assunto raça na legislação do Brasil, desde a Constituição de 1824, para, em seguida, destacar a inutilidade de uma documentação que repudia o racismo e todas as formas de discriminação, mas que, na prática, operava no silêncio. O objetivo do trabalho era sensibilizar para uma postura mais ativa e política:

> não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis. Vale dizer, incumbe ao Estado esforçar-se para favorecer a criação de condições que permitam a todos de beneficiar-se da igualdade de oportunidade e eliminar qualquer fonte de discriminação direta ou indireta. A isto dá-se o nome de ação positiva, compreendida como o comportamento ativo do Estado, em contraposição à atitude negativa, passiva, limitada à mera intenção de não discriminar (SILVA JR., 2000:380).

Em 2006, Oliveira Silveira[79], destacava a dimensão do avanço que teve a aprovação da Lei 10.639/03 ao coroar uma trajetória antiga de reivindicação dos movimentos negros. Contudo, ele não se furta de pontuar a existência de certa resistência inicial à implementação da Lei, apesar de já haver boas experiências de governo. Para ele, era "uma coisa irreversível. Ela [a Lei] precisa acontecer mesmo, é lei e não só o movimento negro, mas também seus aliados, estão trabalhando para que aconteça" (ALBERTI & PEREIRA, 2007a:437-438).

O depoimento de Nilma Bentes[80] (2006) também é emblemático:

[79] Oliveira Silveira foi professor de língua portuguesa na rede estadual do Rio Grande do Sul. Integrou o Conselho Nacional da Igualdade Racial, vinculado à Seppir, entre 2004 e 2006. O ativista participou da fundação de várias organizações negras no seu estado, dentre elas o grupo Palmares, datado de 1971, entidade de onde surgiu a ideia de instituir o dia 20 de novembro, data da provável morte de Zumbi, o último líder do Quilombo dos Palmares, como o dia da Consciência Negra, em detrimento do dia 13 de maio em que se comemora a abolição da escravidão. Ver (ALBERTI & PEREIRA, 2007a: 33). Oliveira faleceu em 2009.

[80] Formada em agronomia, Raimunda Nilma Melo Bentes ajudou a fundar o Centro de Estudos e Defesa do Negro (CEDENPA) no Pará. (ALBERTI & PEREIRA, 2007a: 33).

> A Lei 10.639 é uma conquista. Ela foi muito boa para nós, porque já tínhamos iniciado esse processo de criar um espaço dentro das secretarias de educação, tanto do município de Belém como do estado do Pará. Então, quando veio a lei, ela veio reforçar o nosso trabalho. (...) Ela trata de uma coisa burocrática, digamos, regulamentar, curricular, que é importantíssima, mas ela não abre espaço para essa coisa, porque só conhecendo a história você não elimina o racismo do seu dia-a-dia. Se, no ambiente escolar, a merendeira dá o mingau por último para a criança negra e dá duas vezes para a branca; o professor, que o outro xinga a criança e ele não interfere... Isso é doloroso na nossa experiência de vida. A gente sabe que aqui, pelo menos aqui no Pará, é muito duro. Ninguém aceita que é racista, mas o racismo é forte aqui. Todo mundo que vem de fora sente. Principalmente os negros (ALBERTI & PEREIRA, 2007a: 433).

Pois bem, no Legislativo houve essas iniciativas. E no âmbito das IES? É possível afirmar que a Lei 10.639 foi uma grande surpresa naquele janeiro de 2003? Não, pois, em alguns departamentos, centros e cursos, já havia uma longa discussão nessa área. Destaco que não se trata daqueles casos que ocorrem nas graduações e pós-graduações existentes nos país, em que eventualmente aparecia um aluno com um tema de pesquisa que abarcava o que está sendo tratado aqui. Refiro-me ao trabalho de ensino, pesquisa e extensão, na verdade mais extensão, ocorrido nas IES na esfera de atuação dos diferentes Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs).

Mais acima se mostrou o histórico do Ceao e do CEAA, duas iniciativas presentes em instituições do ensino superior, anteriores à aprovação da Lei e que tinham caráter de Neab. Outra iniciativa anterior à aprovação da Lei é o Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos e Afro-Americanos - PROAFRO, criado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, em 1993, com o objetivo de promover cursos, palestras e eventos de extensão para a comunidade acadêmica e externa à universidade.[81]

[81] A página do Proafro está disponível em http://www.neab-proafro.uerj.br/, acesso em 24/06/2013.

Para esses espaços de produção dos saberes acadêmicos, diversos ativistas dos movimentos negros e jovens estudantes negros acorreram em busca de formação. Mais tarde seriam muitos desses sujeitos agentes na proposição de políticas públicas no âmbito educacional, no contexto de institucionalização das políticas públicas afirmativas, após o evento de Durban. Essas experiências no âmbito das instituições de ensino superior nos últimos trinta anos combinado ao caráter que tomou o ativismo dos movimentos sociais negros a partir de meados dos anos 1990, ensejou a consolidação de intelectuais que Santos (2011) ressignificou de *negros intelectuais* por se tratar de indivíduos de origem ou ascendência negra que

> ao participarem como ativistas nesses movimentos ou sofrerem indiretamente a sua influência (ouvindo o seu clamor por igualdade racial), tornaram-se ciosos de novos ou outros métodos de pesquisas, indagações, categorias analíticas e conhecimentos para estudar, pesquisar e compreender as relações raciais brasileiras, assim como por apresentar propostas para promover a igualdade racial no Brasil, com o objetivo de eliminar o racismo da sociedade brasileira, especialmente em algumas áreas que eles consideravam estratégicas, como a educação (SANTOS,2011:5)[82].

No cenário imediato após a aprovação da Lei que instituiu o ensino da história e culturas afro-brasileiras e africanas nas escolas, foi significativo o aumento dos Neabs nas universidades brasileiras[83], decorrente das demandas de formação concernentes ao tema da Lei e também do aumento gradativo dos estudantes negros e indígenas, após a aprovação das políticas de ação afirmativa para a entrada nas universidades.

[82] Nesse sentido a categoria intelectual-militante apresentada no início desse trabalho se aproxima muito do termo *negro intelectual* proposto por Santos.

[83] A abertura de Neabs nas IES públicas recebeu financiamento público via MEC, sob a gerência da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão, através do programa UNIAFRO lançado no ano de 2005. Sobre o alcance do programa UNIAFRO, seus objetivos e resultados, ver o relatório disponível em http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_157.php, acesso em 25/06/2013.

Na página da rede nacional de Neabs criada pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN, consta a informação de que os Neabs são órgãos que vêm "atuando no campo do ensino, pesquisa e extensão voltados para a promoção da igualdade", no contexto de "ampliação do número de acadêmicos e acadêmicas de origem africana, oriundos do Movimento Negro e que se qualificaram nas décadas de 1980 e 1990" (ABPN/Neabs – apresentação)[84]. Em 2012 existiam 82 Neabs, quase todos com suas funções iniciadas após 2003 e vinculados às universidades públicas e particulares em todo o país, conforme dados da ABPN [85]. Segundo a ABPN os Neabs devem atuar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, aprovadas em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação. No raio de alcance da formação de professores, cabe aos Neabs, produzir e avaliar materiais didático-pedagógicos relacionados com as relações etnicorraciais; fomentar e consolidar experiências de formação de professores com vistas à superação de práticas de racismo e de discriminação; mapear e divulgar experiências exitosas de professores e gestores da educação básica e superior; fomentar a articulação de diferentes entidades de ensino com a sociedade civil organizada, incluindo os movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade etnicorracial; contribuir com pesquisas sobre a história da África e das culturas africanas que possam se traduzir em conteúdos e procedimentos de ensino, assim como apoiar a divulgação de bibliografia objetivando a formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo (ABPN/Rede Neabs, apresentação)[86].

Para terminar destaco o surgimento de dois Programas de Pós-Graduação cuja estrutura curricular está toda voltada para formar especialistas em estudos etnicorraciais, estudos africanos, educação das relações etnicorraciais etc., entendendo que há uma demanda por especialistas que se intensificou após a introdução dos temas afro-brasileiros e africanos nos currículos escolares. Um exemplo dessa iniciativa é o Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, de 2005, vinculado ao Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, que

[84] Disponível em http://www.abpn.org.br/neabs/index.php?title=P%C3%A1gina_principal, acesso em 25/06/2013.
[85] Disponível em http://www.abpn.org.br/neabs/index.php?title=P%C3%A1gina_principal, acesso em 20/03/2012.
[86] Disponível em http://www.abpn.org.br/neabs/index.php?title=P%C3%A1gina_principal, acesso em 25/06/2013.

até 2012 já havia feito a defesa de 19 dissertações de mestrado e 14 teses de doutorado[87]. Outra iniciativa ocorre no Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro, que, desde 2012, oferece o curso de Mestrado Acadêmico em Relações Etnicorraciais, pelo seu Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais[88].

[87] Cf. http://www.posafro.ufba.br/apresentacao.php acesso em 03/06/2013.
[88] Cf. http://dippg.cefet-rj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=11 acesso em 05/03/2013.

2- CONTEXTO DE SURGIMENTO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

A preocupação com o fato de que a educação atendesse os padrões de reestruturação produtiva vivenciados por sociedades capitalistas em desenvolvimento como a brasileira, fez com que nas últimas décadas, reformas e constantes avaliações nos sistemas de ensino fossem colocadas em prática, quase sempre orientadas por organismos internacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, exercício 2001-2011, têm forte influência do texto da Declaração Mundial de Educação Para Todos aprovada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na cidade de Jomtien, Tailândia, em 1990. No ano 2000, novos acordos foram estabelecidos e antigos compromissos reiterados pelo governo brasileiro durante o Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dakar, Senegal, quando foi assinado o Marco de Ação de Dakar.

Tanto nas proposições de 1990 quanto nas de 2000, o trabalho do professor é colocado em posição crucial para o alcance da qualidade do ensino público. O documento de Dakar estabeleceu que os países se comprometessem com metas e estratégias, sendo uma delas “elevar o status, o moral e o profissionalismo dos professores”, colocando-os no lugar de atores essenciais, defensores e catalizadores da mudança, devendo por isso ser respeitados e adequadamente remunerados. O documento propugna ainda oferecer formação de professores permanente, aberta e a distância, promover a participação dos docentes nas esferas locais e nacionais nas decisões que envolvem a educação, criar ações bem definidas e imaginativas para atrair e reter os bons professores conscientes do seu papel em uma “economia emergente, baseada no conhecimento e conduzida pela tecnologia” e capazes de usar as novas TICs para atingir os objetivos da Educação para Todos (UNESCO/DAKAR, 2000:24-25). O texto de Dakar tem um anexo composto de metas a serem cumpridas pelos países americanos, com vistas a melhorar a qualidade da educação básica, as quais incluem os docentes. É preciso, de acordo com o documento, “recuperar o valor social e profissional dos docentes como atores insubstituíveis dos processos educativos de qualidade, mediante estabelecimento de políticas ajustadas de qualificação, melhora das

condições de trabalho e remuneração e incentivos para a sua constante superação" (UNESCO/DAKAR, 2000:33)[89]

A profissão de professor, apesar de guardar certa nostalgia de uma época áurea, vem sofrendo baixas devido à combinação de diferentes variáveis negativas. Os baixos salários, que obrigam o profissional a atuar com uma carga horária extensa, os problemas de violência direta e simbólica sofridos em algumas instituições, o baixo prestígio social decorrente das representações negativas sobre a profissão e, principalmente, os ainda insuficientes investimentos públicos destinados à educação, têm provocado pouca procura pelos cursos de licenciatura e pedagogia ou uma significativa evasão dos mesmos.

Esses problemas acabam repercutindo na sala de aula, espaço no qual os professores deveriam estar. Quando eles não estão, é comum que a situação seja resolvida de duas maneiras: ou as aulas são canceladas até que chegue outro professor ou se contrata mão de obra sem formação suficiente ou adequada. A primeira medida não agrada à população e expõe os gestores, o que de imediato afasta os eleitores. Já a segunda tem servido como paliativo em muitas situações, seja na escola pública, seja na privada.

Dados colhidos em 2003, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), informam que, nas séries finais do ensino fundamental, 26,21 % dos docentes lecionavam sem a formação específica. Esse conjunto era constituído ou por professores que fizeram o chamado curso Normal ou apenas o ensino médio ou ainda por aqueles que tinham uma faculdade, mas não eram licenciados. Cerca de cento e oitenta mil profissionais atuam nas séries do ensino fundamental, do 1º. ao 9º. ano, sem a formação exigida. Já no ensino médio havia 54 mil docentes sem a qualificação pertinente, o que equivalia a 14,74 % dos professores atuantes no país. Essa percentagem aumenta caso olhemos apenas para o Nordeste, onde 44,07 % dos professores não tinham licenciatura em 2003. Havia um número expressivo, 67.228 de professores, apenas com nível médio do magistério (o antigo curso normal) e cerca de 500, somente com o ensino fundamental lecionando as disciplinas do Fundamental II. Já em relatório de 2009, o MEC informou que, no âmbito nacional, 78,5% dos professores do 2º Ciclo do Ensino Fundamental e 91.3% dos que atuavam no Ensino Médio tinham curso superior. Porém, se, novamente, considerarmos

[89] Uma crítica a esses documentos, com destaque para o papel que os mesmos atribuem ao trabalho do professor no sucesso/fracasso do sistema de ensino dos países signatários, pode ser vista em Rabelo, Mendes & Gimenez (2009).

apenas os dados das regiões Norte e Nordeste, os números caem para 61,1% e 59,2%, no 2º Ciclo do Ensino Fundamental, e 91.8% e 81.2%, no Ensino Médio, respectivamente.

Vale destacar que os números acima não especificam os cursos, o que sugere haver distorções – por exemplo, profissionais formados em história que atuam também como professores de filosofia e sociologia, e pedagogos lecionando geografia, história, matemática etc. Como essa prática é muito comum, constata-se que faltariam muito mais professores caso fosse proibido lecionar fora da área de formação. Os documentos produzidos pelos governos geralmente só contam quantos alunos estão sem professor, deixando de lado as distorções, ou seja, quantos alunos estão com um professor na sala de aula que não tem a formação específica para ministrar determinada disciplina. Segundo relatório realizado pelo Conselho Nacional de Educação em conjunto com a Câmara de Educação Básica, em 2007 faltavam 245 mil professores no Ensino Médio, especialmente para as disciplinas de matemática, física, química e biologia (BRASIL/CNE/CEB: 2007).

As estatísticas, contudo, não revelam dados negativos quando o que está em pauta é a oferta de matrículas na educação básica, que tem deixado de ser um problema para a sociedade brasileira ao longo das últimas décadas. Estatísticas do INEP informam que, em 2010, havia quase 52 milhões de matriculados. Estes números compreendem matrículas realizadas na creche, na educação infantil, no ensino fundamental de nove anos, no ensino médio (magistério, formação geral e profissionalizante), na educação especial (classes especiais e classes comuns) e na educação de jovens e adultos (BRASIL/MEC/INEP, 2010). No que tange ao ensino fundamental e médio, já se pode falar em universalização do ensino. No entanto, a questão da qualidade ainda é uma dificuldade. A qualidade da educação oferecida pela maioria das instituições de ensino no país é constantemente questionada, especialmente quando vêm à tona os resultados de desempenho acadêmico dos alunos.[90] O que percebemos é a formação de ilhas de

[90] O Ministério da Educação promove a cada dois anos, desde 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para saber como anda o desempenho dos alunos, priorizando os fatores que porventura possam interferir na eficácia e eficiência da aprendizagem. Atualmente essa política de avaliação da educação básica se divide em duas vertentes: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve o objetivo do Saeb, que é possibilitar uma avaliação amostral da rede pública e privada com foco na gestão da educação. Já a Prova Brasil apresenta os dados por escola, se tornando um instrumento de avaliação, segundo o próprio Ministério, que auxilia os gestores públicos, educadores, pesquisadores e sociedade em geral, que passa a conhecer o desempenho do seu município. http://provabrasil.inep.gov.br/historico acesso 16/07/2013.

qualidade, escolas com padrões de aproveitamento altíssimos, que caracterizam uma exceção, não a regra.

Os dados apresentados acima revelam parte dos problemas da educação básica do país. Como foi dito em diferentes momentos dessa tese, ao longo do século XX, legisladores e gestores públicos realizaram diferentes reformas, algumas complementares e outras totalmente antagônicas, instituíram políticas e executaram programas para resolver questões que envolvem a qualidade da educação no país. Em todas elas a formação do professor era colocada como uma variável importante.

É preciso situar o lugar da formação, inicial e continuada, no que se concebe por educação básica no Brasil. Ação essa que envolve considerar não somente a parte estrutural dos cursos de formação no que tange às condições materiais, aí incluídos a qualidade e a quantidade de salas, aparelhos e objetos de uso pedagógico e os recursos humanos, mas também o que Gauthier (2006:14) definiu como os "saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério" e são aprendidos e apreendidos no processo de desenvolvimento profissional desse trabalhador.

Nesse capítulo, o objetivo é refletir o curso de licenciatura em história, oferecido pelo consórcio PUC-Rio - UERJ nessas duas perspectivas. Discorro primeiramente sobre as relações empreendidas para o efetivo funcionamento do curso, ou seja, o contexto que o gerou, e apresento as atribuições da PUC-Rio e dos municípios e estados envolvidos no programa Pró-Licenciatura. No segundo momento, procuro situar e qualificar, a partir dos questionários dos respondentes, das entrevistas e dos documentos gerados pelo curso, o lugar dos diferentes sujeitos que participaram dessa experiência de formação, traçando análises críticas às possibilidades de aprendizagem próprias do ensino a distância.

2.1 As políticas públicas de formação inicial em massa: Pró-Licenciatura e Universidade Aberta do Brasil

O consentimento para o funcionamento da formação superior (inicial e continuada) na modalidade de educação a distância consta no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.[91] Antes essa vertente de ensino se voltou para

[91] A legislação que regulamenta a EaD no Brasil é o Decreto 5.622/2005. Uma análise sobre a legislação que regula a EAD pode ser encontrada em Salvucci, Lisboa & Mendes (2012).

as pessoas que buscavam concluir a educação básica (caso dos telecursos) ou a formação continuada em cursos de aperfeiçoamento e atualização profissional, sendo muito disseminado nas instituições de ensino privadas. Posteriormente, com o Plano Nacional de Educação, em 2001, essa modalidade de ensino passou a ser proposta com entusiasmo pelos gestores públicos como uma saída para resolver o histórico déficit de professores no país. Caberia aos gestores da Secretaria de Educação a Distância (SEED)[92], criada em maio de 1996, desenhar as ações em conjunto com a Secretaria de Educação Básica (SEB) e colaboração das secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu). As IES públicas foram conclamadas a entrar no empreendimento, assim como, num primeiro momento, as organizações de ensino superior, beneficentes e confessionais – caso da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Quatro políticas de formação, na época, específicas para professores foram gestadas no MEC: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, o Pró-Letramento, o Pró-Licenciatura e a Universidade Aberta do Brasil[93]. Para esse estudo é necessário compreender essas duas últimas.

Esses quatro empreendimentos significaram assumidamente a entrada da educação pública de ensino superior no contexto das tecnologias de informação e comunicação (TIC), definidas por Miskulin (1999:47) como um conjunto de tecnologias que "envolvem a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros". As TIC específicas do âmbito da educação também são conhecidas pelo termo TICE, sigla que significa "tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação" (FERREIRA, 2010:48).

---

http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_04_v112012.pdf, acesso em 14/03/2013.

[92] A SEED foi extinta em maio de 2011 e suas ações passaram para o âmbito da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), bem como, as competências das SESu e da SETEC, também extintas. Cf. Decretos 7.480 de 16/05/2011 (revogado) e 7.690 de 02/03/2012 (em vigor). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm , http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5 acesso em 12/06/2013

[93] A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Rede) foi criada em 2004 e destina-se aos professores da educação básica das escolas públicas. Trata-se de um sistema composto por universidades para a oferta de programas de formação continuada e produção de materiais didático-pedagógicos impressos e multimídia, bem como softwares para a gestão escolar. O Pró-Letramento é um programa criado em 2005, que apoia a ação pedagógica (áreas de linguagem e matemática) dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e funciona em parceria com a Rede, os estados e os municípios (BRASIL/TCU, 2009:10); (CERNY, 2009:44).

- **O Pró-Licenciatura**

Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio – Pró-Licenciatura constituiu-se num programa do Ministério da Educação cujo objetivo era ofertar cursos de licenciatura na modalidade a distância para municípios com maior carência de professores ou com um grande número de professores leigos. O Pró-Licenciatura esteve sob a responsabilidade das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED), com apoio e participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu).

O programa teve duas fases. O Pró-Licenciatura I foi instituído pela chamada pública SEED/MEC nº 01/2004, com início no mesmo ano e atenção voltada aos egressos do ensino médio, sensibilizados para exercer a profissão de professor nas áreas de pedagogia, matemática, física, química e biologia. Já o Pró-licenciatura Fase II foi instituído pela Resolução FNDE nº 34/2005, com início em 2006, direcionado aos professores leigos.

Em números absolutos, o programa disponibilizou 29.585 vagas com 18 cursos para a fase I e 28 para a fase II. Do programa voltado para os alunos egressos do ensino médio iniciado em 2005 participaram oito consórcios compostos por 39 universidades (BRASIL/TCU, 2009:91). Já no que diz respeito ao Pró-Licenciatura fase II não foi encontrado qualquer documento que disponibilizasse dados sobre a quantidade de IES contempladas. Foi atendendo à chamada pública fase II que o Departamento de História da PUC-Rio, em consórcio com a UERJ/FFP, concorreu.

A estrutura básica do programa se apresentava da seguinte maneira: financiamento, avaliação e monitoramento sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica, com transferência, no segundo semestre de 2007, para a Secretaria de Educação a Distância. Execução atribuída às Instituições de Ensino Superior (IES) que, organizadas em consórcio e firmando parceria com os municípios, viabilizariam e fariam funcionar todas as etapas das licenciaturas. As IES deveriam participar ao MEC, semestralmente, a realidade dos cursos, com os nomes e números de matriculados, as evasões, aprovações e repetências, assim como disponibilizar uma avaliação dos tutores e do curso pelos alunos (BRASIL/TCU, 2009).

O Pró-Licenciatura não lançou mais edital e sua estrutura foi incorporada paulatinamente pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), à medida que este se institucionalizava, a partir de 2006.

- **O sistema UAB**

O Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado de IES públicas, está sob a tutela da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e surgiu oficialmente com o Decreto nº 5.800, de 8 de julho de 2006. Mas o sistema começou a se delinear um ano antes, a partir de discussões lideradas por representantes do MEC, da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e de algumas empresas estatais, que compõem o Fórum das Estatais.[94]

O Sistema UAB assegura o fomento das ações a fim de viabilizar o empreendimento, e cabe ao Ministério da Educação, por intermédio da CAPES, financiar e executar o programa. O sistema UAB cumpre as demandas do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, no que tange à expansão da educação superior com o intuito de melhorar a educação básica através da formação massiva de professores.

O Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado pelo governo federal em 24 de abril de 2007 e se constitui de um documento composto de 30 ações/metas assumidas pelo MEC comprometendo todas as esferas do ensino público numa política educacional única, que se propunha enfrentar as estruturas de desigualdade sociais e regionais do país (BRASIL/MEC, 2007)[95].

Para Saviani (2007a:1239), o PDE sintetiza e reorienta os objetivos e metas previstos no Plano Nacional da Educação, proposto para a sociedade civil em 2001[96].

[94] O chamado Fórum das Estatais foi criado em 21 de setembro de 2004, com a finalidade de potencializar ações em educação no Brasil, articulando sociedade civil, trabalhadores, empresários e organismos internacionais. O grupo é constituído pelas seguintes instituições: Banco da Amazônia S/A (BASA), Banco do Brasil S/A, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, Caixa Econômica Federal (CEF), Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica (CGTEE), Companhia Hidro Elétrica do São Francisco (Chesf), Cobra Tecnologia S/A (Cobra), Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (Correios), Centrais Elétricas Brasileiras S/A (Eletrobrás), Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A (Eletronorte), Centrais Elétricas S/A (Eletrosul), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), Furnas Centrais Elétricas S/A, Empresa Brasileira de Infra-Estrutura Aeroportuária (Infraero), Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Inmetro), Usina Hidrelétrica de Itaipu (Itaipu Binacional), Nuclebrás Equipamentos Pesados S/A (Nuclep), Petróleo Brasileiro S/A (Petrobras) e Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro). Além de participar da implantação e consolidação do Sistema UAB, o Fórum também participa dos programas Brasil Alfabetizado e Escola Aberta. Ver http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/forum.php acessado em 30/01/2012

[95] Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/ acesso 30/01/2012

[96] Em 9 de janeiro de 2001, portanto, ainda na gestão Fernando Henrique Cardoso, o Congresso Nacional aprovou o Plano Nacional da Educação – PNE. O PNE teria a duração de 10 anos e nele encontramos um conjunto de orientações cuja finalidade é garantir as metas da educação no decorrer dos 10 anos seguintes. Todos os programas contidos no PDE constam no PNE, no entanto, nem todas as metas que o PNE estabeleceu em 2001 haviam sido cumpridas em 2007. Algumas até mesmo foram excluídas do

Constam do PDE programas conhecidos como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o IDEB e o Provinha Brasil. Direcionado à formação de professores estão o UAB e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que fomenta a atuação de recém-graduados à docência na escola pública através de bolsa de estudos[97].

O UAB deve atender às demandas por formação de professores possibilitando a oferta de cursos de formação inicial e formação continuada com a expansão de tais cursos para o interior do país na modalidade a distância.[98] Além disso, o sistema deve formar dirigentes/gestores públicos para atuar na educação nas três esferas do Estado brasileiro. É de competência da UAB ainda propiciar o ensino nas diferentes áreas de conhecimento, ampliando assim o acesso à educação superior pública; difundir e desmistificar a prática de educação a distância, desenvolvendo competências para lidar com metodologias inovadoras através das tecnologias de informação e comunicação e, por fim, contribuir para reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior pelas diferentes regiões geográficas do país.[99] Carvalho e Pimenta (2010:118-119) avaliam que a inauguração da UAB em 2006 representou uma profunda mudança no EAD no país, por duas razões. Primeiro porque se concebia um pacote: um curso com a mesma grade curricular e material pedagógico poderia ser aplicado em todas as universidades, que só reproduziriam o modelo. Isso aconteceu com o primeiro curso do sistema, o curso de Administração realizado com financiamento do Banco do

---

novo documento. Parece que a estratégia do governo, a partir de 2007, era esconder o PNE colocando em destaque o PDE, como destacou Saviani (2007).

[97] Constam ainda como ações do PDE os seguintes programas: Transporte escolar; Gosto de ler; Brasil Alfabetizado; Luz para todos; Educação Superior (duplicar vagas em dez anos); Acesso facilitado (FIES e PROUNI); Biblioteca na escola; Educação profissional; Pró-infância (educação infantil e pré-escola); Salas multifuncionais (educação especial); Pós-doutorado no Brasil; Censo pela Internet (Educacenso); Saúde nas escolas; Olhar Brasil; Mais Educação (ampliar o período na escola); Educação Especial (acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiências); Professor-equivalente; Guia de tecnologias; Coleção educadores (biblioteca básica para o professor); Dinheiro na escola, com foco nas escolas públicas rurais (as urbanas só recebem verba extra, caso cumpram as metas); Concurso para as IFES; Acessibilidade na educação superior; Cidades-polo (relacionado às escolas profissionais); Inclusão digital.

[98] Inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação está o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que todos os municípios da federação e o Distrito Federal assinaram. Cada município então ficou responsável por elaborar um Plano de Ações Articuladas (PAR), no qual deve especificar as ações que serão realizadas. De modo geral, no campo da formação de professores, o PAR deve apresentar ações para promover a primeira licenciatura, direcionada aos professores que atuam na educação básica e não possuem qualquer formação superior; a segunda licenciatura, voltada aos educadores em exercício que estão fora de sua área de formação específica, e a formação pedagógica, para profissionais bacharéis com exercício na docência, porém sem a formação pedagógica.

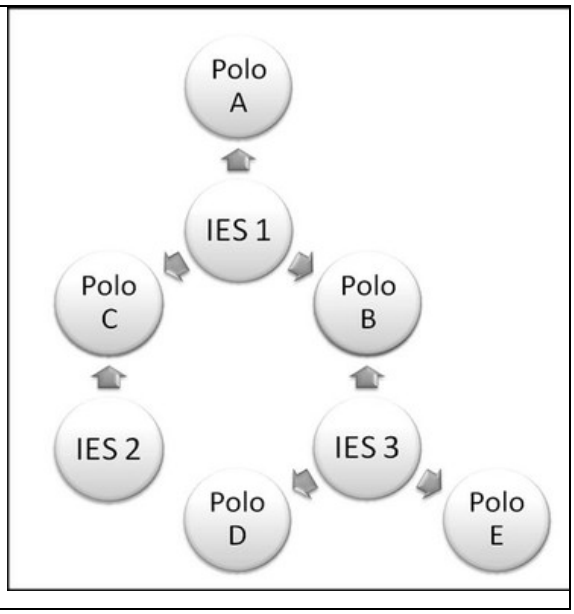
[99] Decreto nº 5.800, 8/6/2006 disponível em http://www.uab.capes.gov.br/ acesso em 30/01/2012.

Brasil, concebido pela Universidade Federal de Santa Catarina e aplicado em todo o território nacional pelas universidades parceiras. Segundo, porque com a UAB, as IES perdiam parte do controle da estrutura da EAD nos municípios. Toda a estrutura material e de recursos humanos passava para a responsabilidade dos municípios, incluindo bibliotecas e laboratórios, cabendo às IES se certificarem da existência de condições para o funcionamento do curso e providenciar o material pedagógico específico da formação, além de ofertar as disciplinas e fazer a certificação.

O sistema UAB apresenta uma estrutura que pode ser compreendida pela representação abaixo:

Imagem A

Imagem B



Fonte: http://www.uab.ufscar.br/menu/uab-ufscar/imagens/parceria-uab/image_preview

A imagem A representa a totalidade do Sistema UAB, através da parceria MEC, IES e estados/prefeituras. Já a imagem B mostra as possibilidades de articulações na relação polo-IES, já que um mesmo polo pode agregar diferentes cursos oferecidos por IES diversas, seja individualmente ou por consórcio.

Cabe aos polos municipais cuidar da infraestrutura (laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos); dos recursos humanos (tutores presenciais e da equipe técnico-administrativa para o funcionamento do polo); assim como demonstrar sustentabilidade financeira e dotação orçamentária do município ligado ao polo; listar os cursos superiores pretendidos para a unidade, além de providenciar demais recursos

eventuais que sejam necessários[100]. As IES, que podem se apresentar individualmente ou em consórcio, se responsabilizam então pelos professores-tutores a distância, coordenadores, estrutura pedagógica e produção de material didático, além da administração geral do empreendimento, assim como devem apresentar uma contrapartida institucional podendo ser financeira ou de recursos humanos (CAPES/UAB, 2006)[101].

Em abril de 2007, a SEED/MEC publicou o resultado do edital UAB1 com 291 polos aprovados, distribuídos pelos 26 estados da federação, com as regiões Nordeste e Sudeste abarcando 60% do total. Nesse primeiro edital, os estados mais contemplados foram o Rio Grande do Sul, com 32, Minas Gerais, com 27, e Rio de Janeiro, com 26. Um polo pode receber mais de uma universidade, como demonstra a figura B. Em 20 de maio de 2008, a SEED e a CAPES tornaram público, por meio do *Diário Oficial da União*, o resultado do seu segundo processo seletivo. Nesse processo houve a aprovação de 271 polos. O estado de Minas Gerais lidera o número de polos, seguido por Rio Grande do Sul, Bahia e Pará. Esses dois editais mais a absorção da estrutura do Pró-Licenciatura, consolidaram o sistema UAB como responsável, no âmbito federal, pelo ensino a distância ofertado pelas IES públicas em todo o país.

O ensino a distância se consolida no país. Se antes ele era visto com ressalva por muitos professores universitários e pela sociedade brasileira em geral, hoje ele se apresenta como uma realidade possível, sendo assumido pelas instâncias estatais. As tecnologias de informação e comunicação reduzem as fronteiras e aproximam realidades. Essas experiências podem ser muito úteis aos projetos de formação profissional em massa, colocados como desafio aos gestores públicos preocupados em inserir o sistema de ensino do país em melhores posições nas avaliações aos quais é comumente submetido. Contudo, não se trata apenas de garantir a formação, é preciso que ela tenha qualidade e um currículo adequado à formação de professores e às práticas pedagógicas intrínsecas a ele.[102]

---

[100] Essas atribuições dos Polos está no edital 1 da UAB, mas houve alguns ajustes, uma vez que, apesar de mais de 70 municípios aderirem à chamada pública, poucos conseguiram cumprir com as inúmeras reponsabilidades postas pelo convênio. Para que o programa não se inviabilizasse antes mesmo de começar, o MEC interveio estabelecendo que, pelo menos no início equipamentos, bibliotecas e bolsas seriam custeados e fornecidos pela União (CARVALHO & PIMENTA, 2010:119).

[101] Edital UAB 2 disponível em http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab2.pdf consulta em 30/01/2012

[102] Em agosto de 2008, o Tribunal de Contas da União fez o monitoramento das ações voltadas à formação inicial e continuada de professores, durante o exercício de 2006-2008. O resultado foi o 2º. Relatório de Monitoramento de Auditoria de Natureza Operacional em Ações de Formação de Professores, publicado em maio de 2009. O TCU salienta que o sistema UAB geriu até 2008 a cifra de R$

2.2 A experiência do Pró-Licenciatura II no consórcio PUC/UERJ

O curso de história da PUC-Rio começou a funcionar em 1941, após a publicação do Decreto nº 6.409 de 30/10/1940, que autorizava às faculdades católicas de direito e filosofia fazer funcionar o bacharelado em direito e os cursos de filosofia, ciências sociais, geografia, história, letras e pedagogia. Em 1961, ocorreu a criação do Departamento de História, que, com a reestruturação da universidade em 1968, ficou subordinado ao Centro de Ciências Sociais. O Departamento forma bacharéis e licenciados em história. A pós-graduação funciona desde 1979, primeiramente com o curso de especialização em história social e, em 1983, com a especialização em história da arte e da arquitetura. O curso de mestrado em história surgiu em 1987 e o de doutorado, em 1998.[103]

O Departamento de História contava em 2012 com 18 professores no quadro principal e 19 no quadro complementar. Do quadro principal um professor é livre docente e outro tem o título de notório saber. Todos os demais professores são doutores. Já no quadro complementar dez docentes têm o título de doutorado, sete são mestres e dois têm graduação.

2.2.1 A implementação

Em novembro de 2006, o Departamento de História da PUC-Rio[104], iniciava a sua primeira[105] e, até a presente data, única experiência de ensino de graduação

176 milhões, representando 65% dos recursos destinados à rubrica Capacitação e Formação Inicial e Continuada a Distância. O TCU recomenda que, por se tratar de recursos acima de 100 milhões, a UAB deveria constar como uma ação específica, separada das demais iniciativas dessa natureza, com vistas a dar "transparência ao orçamento", pois, da forma como o programa se configurava, era impossível para a sociedade saber o quanto é gasto na UAB. (BRASIL/TCU, 2009:50) O relatório avaliou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, o Pró-Letramento, o Pró-Licenciatura e a Universidade Aberta do Brasil e em linhas gerais aponta para a falta de transparência e controle das ações nos quatro programas. Sobre a UAB/Pró-Licenciatura, o TCU identificou ociosidade de vagas e a ocorrência de microrregiões com o mesmo quantitativo populacional, mas com número diferenciado de polos, deficiências nos polos que pecavam no acesso à Internet e na estrutura dos laboratórios e bibliotecas, prejudicando o apoio presencial aos alunos, além de falhas operacionais e de controle no sistema de tutoria, por exemplo, o atraso das bolsas, a baixa qualificação dos tutores e o descompasso na disponibilidade de horário para atender os alunos. http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/formacao%20de%20professores%20monitoramento%201%20promoex.pdf acesso 16/07/2013.

[103] Cf. Cronologia do Departamento de História da PUC-Rio disponível em http://www.his.puc-rio.br/ acesso em 26/03/2012.

[104] As informações sobre o início do curso de licenciatura em história contidas aqui foram concedidas por Cláudio Santiago, secretário do curso e funcionário do Departamento de História da PUC, em entrevista

totalmente a distância, com a licenciatura em história. Atendendo ao que conclamava a Resolução FNDE nº 34/2005, o Departamento decidiu concorrer ao edital oferecendo um curso de licenciatura a distância em cooperação com o Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ, situada no município de São Gonçalo, e com suporte técnico da Coordenação Central de Educação a Distância (CCEAD) PUC-Rio.

Uma série de reuniões e contatos virtuais foram realizados pela coordenação da PUC e os gestores do MEC, com o intuito de compreender o funcionamento do Programa Pró-Licenciatura II, estabelecer relação com as secretarias estaduais e municipais de Educação e se apropriar daquela nova modalidade de ensino, considerada por muitos um desafio.

O curso da PUC-Rio foi a primeira experiência de ensino a distância colocada em prática em atendimento ao Pró-Licenciatura II ainda em 2006, pois, para todas as outras propostas aprovadas, o vestibular estava marcado para início de 2008. Por isso, o curso da PUC-Rio acabou servindo como um experimento de gestão, dos modos de ensinar e de interagir diante de uma modalidade de ensino ainda nova para os docentes, coordenação e fomentadores da política. Cláudio Santiago, secretário do curso e funcionário do Departamento de História da PUC, informou, em entrevista a mim concedida em 8 de março de 2012, que, no início, a gestão foi trabalhosa. Houve problema na remuneração dos professores: "O MEC tentou um jeito de pagar os professores, mas não deu certo, aí tentou outro".

O formato e a forma como o curso se apresenta no ambiente virtual mudou algumas vezes, até se encontrar a melhor maneira. O curso de história não funcionou no ambiente virtual do sistema UAB já que esse começava a se institucionalizar, e sim no ambiente de aprendizagem virtual da própria PUC-Rio.

Para se matricular no curso o professor leigo deveria ser aprovado no vestibular, elaborado especificamente para o grupo, e comprovar por meio de declaração oficial, que estava lecionando a disciplina história em instituição pública municipal e/ou estadual, estando em sala de aula há pelo menos um ano. Em agosto de 2006, após a prova que constou de um exame de redação e conhecimentos gerais,

---

que ocorreu no dia 8/3/2012. Outras informações foram encontradas na página institucional da universidade e do Departamento de História.

[105] Na página da Coordenação Central de Ensino a Distância da PUC-Rio estão disponíveis informações sobre vários cursos de especialização, atualização profissional e extensão, além de disciplinas das graduações presenciais que são oferecidas na modalidade semipresencial. No entanto, nenhum outro curso é oferecido integralmente a distância como foi o caso do curso de história.

iniciaram as turmas dos estados da Bahia, Maranhão e Sergipe. Já as atividades no estado do Ceará se iniciaram um pouco depois, em março de 2007. No total foram 1.003 professores-alunos matriculados.

Nenhum professor entrou em contato direto com a PUC-Rio para fazer a inscrição. Os exames de acesso foram realizados nos estados dos pretendentes sob a responsabilidade de instituições locais de gestão da educação. Segundo informações do Departamento de História da PUC, no estado da Bahia, o Instituto Anísio Teixeira (IAT)[106] cuidou do vestibular, assim como da análise dos documentos necessários à matrícula dos alunos e de proporcionar toda a estrutura física do curso ao longo dos anos de formação. No Ceará, as inscrições foram administradas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME),[107] que contatou as secretarias municipais de Educação e fez as inscrições dos alunos. No Maranhão e Sergipe, as secretarias estaduais de Educação responderam pelas inscrições e estruturas locais. Todos os documentos dos candidatos foram remetidos ao Departamento de História que viabilizou a matrícula dos cursistas na instituição.

2.2.2 A estrutura e o funcionamento do curso

A licenciatura em história, modalidade a distância, existiu no Departamento de História entre 2006 e 2011[108]. Na PUC-Rio o curso de licenciatura em história esteve sob a coordenação do professor Luís Reznik, na época diretor do Departamento de História. Além do coordenador geral, a equipe se compunha de uma coordenação acadêmica, sob a responsabilidade dos professores Ilmar Rohloff de Mattos e Maria Elisa Mäder, e uma coordenação de tutores composta dos professores Márcia de Almeida Gonçalves, Marcelo de Souza Magalhães, Rebeca Gontijo e Helenice Aparecida Bastos Rocha, que respondia por 60 professores tutores a distância. A

[106] O Instituto Anísio Teixeira é o órgão da Secretaria Estadual de Educação da Bahia responsável pela concepção e execução da formação dos recursos humanos da rede pública de ensino, como professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, nutricionistas, merendeiras, técnicos em informática e demais profissionais da educação. Ver http://www.iat.educacao.ba.gov.br

[107] A UNDIME é uma entidade nacional sem fins lucrativos que congrega os dirigentes municipais de educação. Ela existe desde 1986, com sede em Brasília. A instituição indica membro para o CNE e participa dos processos de discussão, formulação e implementação de políticas nacionais de educação. Fonte: http://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime/ acesso em 9/3/2012.

[108] O curso se estendeu até 2011, porque, no primeiro semestre desse ano, os cursistas reprovados em no máximo duas disciplinas puderam cursá-las novamente. O curso encerrou suas atividades no segundo semestre de 2011.

secretaria geral do curso estava sob a responsabilidade de Cláudio Santiago e uma bolsista de pós-graduação que prestava assessoria à coordenação-geral.

O corpo docente, ou seja, o grupo de professores-autores que escreveram as disciplinas do curso se constituiu basicamente de professores da PUC e da FFP-UERJ, com uma e outra participação de professores ligados às consorciadas, muitos deles cursando mestrado e doutorado. Da Coordenação dos Tutores citada acima, somente Márcia de Almeida Gonçalves à época não integrava o corpo de professores da PUC-Rio; Marcelo de Souza Magalhães e Helenice Aparecida Bastos Rocha pertenciam ao quadro da UERJ, e Rebeca Gontijo, à UFRRJ. Do grupo de professores autores, 28 professores lecionam na PUC-Rio e 14 na UERJ. Do total de professores, sete tinham mestrado na época, dois eram doutorandos e todo o restante se constituía de doutores.

- **Os professores-docentes, formadores e tutores**

Para o curso acontecer, além das coordenações citadas, funcionava outra estrutura mais operacional. Começava com o professor-autor ou docente – em geral, um por disciplina. Foram os professores que escreveram as disciplinas do curso disponibilizadas na plataforma online. Todos os coordenadores também foram autores. Na sequência, estava o professor-formador, em média três por disciplina, com a responsabilidade de auxiliar os tutores presencias e a distância na compreensão dos textos e de mediar a relação com coordenação geral. Por fim, no contato direto com os cursistas, estavam os tutores presenciais e a distância. Havia um tutor para cada polo, somando 18 professores-tutores presenciais[109], e os tutores a distância, que formavam uma equipe composta de aproximadamente 60 professores, que ministraram diversas disciplinas no decorrer do projeto. O curso contou com 29 tutores a distância para o Seminário Especial História da África. Esse grupo se constituía de 19 mulheres e 10 homens. Já o grupo dos tutores presenciais era formado por 13 mulheres e 5 homens. Entre os tutores, presenciais e a distância, que atenderam à minha pesquisa havia 4 homens e 4 mulheres. Levados a responder acerca da cor da sua pele, conforme as categorias censitárias baseadas na pertença de cor/raça[110] do Instituto Brasileiro de

[109] Alguns tutores atuaram em dois polos.
[110] O IBGE opera com as categorias de cor/raça branca, parda, preta, amarela e indígena e parte do princípio da auto-declaração controladas por essas cinco categorias. Ver http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm acesso em 12/08/2013

Geografia e Estatística (IBGE), 5 professores-tutores declararam ter cor branca e 3 parda.

Tive acesso aos contatos (nome, e-mail e telefone) de todos os professores-tutores presenciais e dos professores-tutores a distância que trabalharam com a disciplina História da África, abordagem privilegiada nessa investigação. Fiz contato por e-mail com os tutores presenciais e quatro retornaram os questionários respondidos, três da Bahia e um do Ceará. Em relação aos tutores a distância, meu projeto inicial era entrevistar todos, pois estavam no Rio de Janeiro, mas vários empecilhos inviabilizaram os encontros. Do grupo de 29 professores que lecionaram história da África, consegui entrevistar três. Passei para a segunda estratégia, que era conseguir mais alguma contribuição através de questionário enviado por e-mail e tive o retorno de uma professora.

Destaco que os professores tutores a distância trabalharam, ao longo dos anos, com diversas disciplinas e em diferentes turmas e estados, o que lhes possibilitou ter um olhar mais amplo sobre essa experiência de ensino a distância. Como professora da disciplina tutoria V e orientadora dos trabalhos de final de curso, também lidei com professores-alunos dos quatro estados. O critério para a arrumação das turmas de monografia era a afinidade acadêmica da tutora com os temas que seriam pesquisados. Eu fui a responsável pela orientação da maioria dos grupos que escolheram pesquisar história das populações negras locais e as políticas públicas de reconhecimento como a implementação da Lei 10.639/03, as cotas nas universidades e a história das reivindicações das comunidades negras rurais.

Cabia ao professor tutor presencial dar toda assistência ao aluno no polo, orientando-o nas tarefas, auxiliando-o no uso da internet, na consulta ao acervo da biblioteca etc., além de monitorar suas tarefas com vistas a qualificar a aprendizagem. Por exemplo, os alunos tinham que cumprir horas de atividades complementares e era responsabilidade do tutor presencial analisar os comprovantes de participação, guardá-los e enviá-los para a coordenação central no final do semestre para validá-los.

O professor-tutor a distância era quem mediava a aprendizagem da disciplina no decorrer do semestre. Em média os cursistas tiveram seis disciplinas por semestre, logo, seis tutores responsáveis por mediar a relação aluno e texto, cobrar e corrigir as tarefas virtuais, criticar a participação, incentivar intervenções com mais consistência teórica e qualidade acadêmica. Era quem tinha o contato direto com o

aluno, representando, para muitos deles, o papel tradicional do professor com os quais estamos acostumados na educação presencial.

- **Os cursistas**

A PUC-Rio fez a matrícula de 1.003 alunos. Destes, 656 estavam diplomados em fevereiro de 2012 e outros 109 aguardavam diploma porque havia algum tipo de pendência para a emissão do mesmo. A maioria do grupo terminou a licenciatura no prazo, final de 2010, com a cerimônia de formatura que aconteceu no Rio de Janeiro e contou com a presença mais de 300 formandos. No decorrer de 2011, um número pequeno foi matriculado para refazer algumas disciplinas. Do grupo que foi até o final, apenas duas alunas não concluíram o curso, uma foi jubilada e outra desistiu. No estado de Sergipe foram 68 formados; no Maranhão, 174; no Ceará, 228, e, na Bahia, o número chegou a 295 concluintes, resultando, portanto, na soma de 765 professores que deixaram de ser leigos no ensino de história.

Desse grupo que chegou ao final, aproximadamente 86% eram mulheres na faixa etária, no ano de conclusão do curso, entre os 40 e 50 anos. Dos 61[111] cursistas que fizeram as disciplinas tutoria V e monografia comigo, apenas seis eram do sexo masculino. Desses sessenta e um professores, vinte e oito informaram a idade no cadastro online do curso e com isso pude constatar que 17 estavam na altura dos quarenta e poucos anos. Cabe um destaque para a idade dos três professores mais velhos: um professor com 62 anos e duas professoras com 58 anos e prestes a se aposentar.

Quanto ao grau de escolaridade tratava-se da primeira graduação de uma maioria de mulheres que tinha habilitação para lecionar somente nas séries iniciais da educação básica, pois se formaram no curso de magistério, ou seja, suas formações advinham das chamadas Escolas Normais. Considerando a idade média dessas professoras é possível inferir que as mesmas fizeram o curso do magistério nas décadas de 1970 ou 1980, portanto, no contexto das reformas educacionais que buscaram acelerar a profissionalização dos professores como meio de cobrir a demanda pelos mesmos, como abordado no capítulo anterior dessa tese. Entre os graduados a maioria era formada em pedagogia, mas tinha professor graduado em biologia, filosofia etc. lecionando história. O depoimento da cursista, no questionário respondido para essa

[111] Um cursista se matriculou na disciplina monografia, mas só entregou a primeira tarefa. Todos os outros professores matriculados cumpriram todas as etapas, mas três grupos ficaram reprovados e tiveram a oportunidade de refazer a disciplina no semestre seguinte.

pesquisa, revela um percurso que, podemos supor, não é incomum para muitos dos professores do curso aqui analisado:

> Comecei a lecionar no ano de 1987 para turmas de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental e, com o passar do tempo, atuei nas turmas seguintes e até no Ensino Médio Regular e Magistério. No percurso docente ministrei várias disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, Educação Moral e Cívica, Educação para o Lar, Ciências, Didática, Redação, Metodologia da Língua Portuguesa, Educação Religiosa, Geografia e, mais recentemente, História (Questionário por e-mail, Polo Guanambi – Bahia, 29/03/2012).

Mas as condições para o exercício do magistério no país revelam-se ainda mais complexas se considerarmos que o relato a seguir, também decorrente de questionário preenchido para esta pesquisa, traduz a trajetória de professoras que começaram a lecionar sem ao menos ter um curso de formação de professores:

> Iniciei minha carreira na rede municipal de ensino. Como na época só havia estudado até a terceira série, trabalhava com alfabetização. Hoje tenho a oportunidade de ver alguns desses antigos alunos formados em direito, administração e outros. Somente no ano de 1982, quando ingressei na rede estadual, é que comecei a trabalhar a disciplina história no ensino fundamental menor (1ª a 4ª série). A partir do ano 2000 fui designada para trabalhar a disciplina história de 5ª a 8ª série na escola em que atuo (Questionário por e-mail, Polo Bacabal, Maranhão, 17/03/2012).[112]

[112] Essa professora já era licenciada em filosofia quando começou o curso de licenciatura em história. Ela não informou quando fez a sua primeira licenciatura, mas é bastante revelador a constatação de que essa profissional lecionou história por 28 anos na rede municipal e estadual sem a formação pertinente. .

Entre os 61 cursistas que orientei seis já eram graduados e cinco alunas tinham pós-graduação, todo o restante declarou como última formação o segundo grau completo, que atualmente denominamos ensino médio. Das seis professoras que responderam o meu questionário, quatro eram formadas em pedagogia, uma em filosofia e uma tinha a habilitação do magistério, nível ensino médio. No grupo das pedagogas duas tinha pós-graduação. Pude constatar, com base nos questionários respondidos pelos cursistas e entrevistas e questionários respondidos pelos professores tutores presenciais e a distância, que a oportunidade da graduação em história atendia a diferentes interesses. Parece-me que o primeiro e mais importante deles tinha a ver com o aumento salarial, já que o piso do professor graduado é maior e sua carga horária, menor. Especialmente para quem estava em vias de se aposentar, a oportunidade do curso foi muito bem vinda. A busca por uma especialização também apareceu como um dos motivos, já que do grupo que tinha curso superior completo a maioria era graduada em pedagogia, o que, na realidade de trabalho vivida por essas pessoas, significava muitas vezes lecionar várias disciplinas diferentes, ou seja, ser um professor polivalente tornando o trabalho ainda mais extenuante por ter que elaborar diferentes planos de aula e lidar com conteúdos diversos. Segundo a tutora presencial do polo de Teixeira de Freitas – BA, em questionário respondido para essa pesquisa, as professoras almejavam "ter segurança dentro da instituição e saber que teriam sua carga horária completa de história". Para a professora Andréa Queiroz, tutora a distância do Polo de Aracaju, também de acordo com o questionário que preencheu para essa pesquisa, a licenciatura em história significava que, além da melhoria salarial, os professores "com o diploma poderiam se dedicar apenas a esta disciplina (...) muitos lecionavam outras disciplinas além de história (alguns davam aula de matemática e ciências) (...)." Esses interesses se revelam no percurso profissional da cursista do polo de Teixeira de Freitas, conforme seu depoimento escrito no questionário preenchido para essa pesquisa:

> Comecei a lecionar no dia 8 de março de 1991. Na época possuía apenas o magistério, fiz o concurso do estado e consegui a vaga de magistério. No ano de 1998 consegui fazer faculdade de pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB.

> Não sendo o suficiente, ingressei no curso de História a distância pela PUC-Rio. Hoje leciono a disciplina de História no ensino fundamental e no médio (Questionário por e-mail, aluna, Polo Teixeira de Freitas - Bahia, 03/2012).

- **A estrutura nos estados**

Esse projeto de licenciatura a distância necessitou de uma estrutura local para que algumas etapas da formação, de caráter presencial, fossem garantidas. Os Polos Municipais de Apoio Presencial eram a extensão do curso de licenciatura nos estados, a base. Equipados com biblioteca, laboratórios de informática, salas de reuniões e alguns até com auditório, estavam reservados para os encontros presenciais e para todas as atividades de estudos demandadas pelos cursistas. Nos polos aconteceram as aulas inaugurais, as capacitações para o uso da internet e da metodologia do ambiente de aprendizagem adotado pelo curso. O aluno podia ir ao polo caso precisasse usar a internet, realizar reuniões de grupo, estudos dirigidos, com ou sem acompanhamento do tutor, e usar a biblioteca. Nesses espaços também ocorreram as provas semestrais e as apresentações das monografias de final de curso. Os Polos Municipais de Apoio Presencial listados na tabela abaixo tiveram sua estrutura logística mantida pelo município em que se localizavam e os recursos humanos e materiais gerenciados pelas IES. Atualmente todos os polos do programa Pró-Licenciatura foram incorporados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Polos

SERGIPE	CEARÁ	BAHIA	MARANHÃO
Aracaju	Crato Itapipoca Tianguá Jaguaribe Aracati Fortaleza	Itabuna Guanambi Salvador Juazeiro Teixeira de Freitas Feira de Santana	São Luís Barra do Corda Bacabal Imperatriz

		Barreiras	

Como demonstra a tabela, os estados da Bahia e do Ceará concentraram o maior número de polos. As turmas[113] estavam alocadas nos Polos Municipais de Apoio Presencial situados nos municípios, que, por sua vez, se ligavam a uma coordenação nos estados em constante contato com a coordenação geral do curso na PUC-Rio. O estado que teve menos turmas foi o do Sergipe, com apenas um polo, na capital Aracaju, composto por três turmas: SEA, SEB e SEC. Em seguida vinha o estado do Maranhão, com quatro polos e dez turmas, com a seguinte disposição: Bacabal – turmas MAA e MAB; Barra do Corda – turmas MAC e MAD; Imperatriz – turmas MAE e MAF, e São Luís – turmas MAB, MAD, MAF e MAG. No estado do Ceará se formaram seis polos, com o total de 11 turmas assim dispostas: polo de Aracati – turmas CEB, CEC; de Crato – turmas CEE e CEF; Fortaleza – turma CEA; Itapipoca – turmas CEG e CEH; Jaguaribe – turmas CEE e CEI, e, por fim, o polo de Tianguá – turmas CEB e CED. No estado da Bahia se formaram 14 turmas, que funcionaram nos polos de Salvador – turmas BAA, BAB e BAG; Feira de Santana – turmas BAC e BAD; Jequié – turmas BAC e BAE; Juazeiro – turma BAH; Barreiras – turma BAJ; Teixeira de Freitas – turma BAF, e Guanambi – turmas BAF, BAH, BAI e BAJ.

Cada polo contava com pelo menos um tutor presencial, mas aconteceu de um tutor assumir mais de um polo e também de haver polos que ficaram sem tutor durante um intervalo por falha na organização do estado ou atraso das bolsas. As turmas tiveram vários tutores a distância, cada um responsável por uma disciplina oferecida no semestre. Os tutores seguiam acompanhando os alunos nas turmas no decorrer do curso, pois assumiam, no ano subsequente, outras disciplinas, geralmente aquelas com as quais tinham afinidade acadêmica, com exceção para a disciplina história da África, cujos tutores, em sua maioria, desconheciam os conteúdos trabalhados pelo fato de não terem tido essa disciplina nas suas formações iniciais.

Uma cursista que já conhecia a modalidade de ensino, pois já havia feito alguns cursos online de curta duração, afirmou, no questionário dessa pesquisa que gentilmente preencheu, que, no geral, é necessário ter “disponibilidade e boa vontade para realizar todas as etapas solicitadas pelos professores virtuais”. Segundo ela, “no começo foi um pouco difícil conciliar, pois era muita coisa ao mesmo tempo, muitas

[113] A coordenação criou uma identificação das turmas que combinava as duas primeiras letras do nome do estado e a sequência do alfabeto conforme pode ser observado acima.

disciplinas e a maior dificuldade foi a falta de um professor presencial para tirar as dúvidas" (Questionário por e-mail, Polo Teixeira de Freitas – Bahia, 03/2012).

O relatório de monitoramento dos programas Pró-Licenciatura e Universidade Aberta do Brasil elaborado pelo Tribunal de Contas da União chegou à conclusão de que a baixa oferta de tutores presenciais, a inadequação do horário de atendimento do tutor ao cursista nos polos e as dificuldades na interação com os tutores a distância foi um problema comum à maioria dos cursistas atendidos por essa modalidade de ensino entre os anos de 2006 e 2008, pelo menos. Já na avaliação dos tutores a distância foi mais complicado lidar com a falta de estrutura das IES, o atraso das bolsas e o treinamento insuficiente para o ensino na modalidade a distância. Já os tutores presenciais apontaram o acesso à internet, a estrutura nos polos e a falta de microcomputadores para trabalhar como os principais problemas (BRASIL/TCU, 2009:67).

A qualidade do serviço de internet oferecido nos polos foi um problema apontado pela coordenação central do curso, identificado pelos cursistas e também pelos tutores presenciais e a distância, assim como sinalizado no relatório de monitoramento do Tribunal de Contas da União. A questão da qualidade da internet era uma unanimidade em termos de dificuldade. Em geral, o serviço ou era discado ou era com sinal de rádio. Os alunos não conseguiam se comunicar ou, quando conseguiam, a conexão era muito lenta.

Os dados do TCU confirmam as informações fornecidas por cursistas e tutores envolvidos no curso em destaque. Por exemplo, no último ano houve uma reformulação no estado da Bahia que prejudicou os cursistas. A Secretaria Estadual de Educação deixou de assistir os professores nas idas ao polo de Salvador, e eles tiveram que arcar com as despesas de transporte e hospedagem nas ocasiões dos encontros presenciais.[114] E, além disso, os gestores do Instituto Anísio Teixeira decidiram transferir esses encontros de sábado para as sextas-feiras, o que passou a interferir na regência das aulas, já que muitos desses profissionais cumpriam carga horária de 40 horas semanais nas escolas. Situação análoga foi vivida pelos cursistas do polo de Tianguá, no estado do Ceará. O professor tutor Francisco Gleison, em questionário respondido para essa pesquisa, relatou o que aconteceu:

[114] Os gestores das secretarias municipais e estaduais de Educação foram incentivados pelo MEC a abrir pelo menos um Polo Municipal de Apoio Presencial, mas nem todos aderiram ao programa ou declararam interesse e depois declinaram. Por isso aconteceram situações de cursistas que moravam a 500 km de distância do seu polo, tendo que estar no local pelo menos duas vezes ao mês.

> (...) No início houve, de fato, uma cooperação por parte das prefeituras municipais, mas depois do primeiro ano eles [os professores cursistas] ficaram quase que abandonados por estas instituições. Alguns grupos ficaram sem transporte e, para chegar até o polo, na cidade de Tianguá-Ceará, era uma dificuldade. Lembro-me de Maria Luzia que sempre me falava: "acabei de chegar da minha localidade em cima de um caminhão de verdura". Outros fretavam por conta própria táxis e micro-ônibus. E as secretarias de Educação também começaram a dificultar a liberação dos professores-cursistas para os encontros presenciais, tendo em vista que coincidia com os planejamentos pedagógicos. Fizemos reuniões com os secretários para amenizar a situação, mas não ajudou muito. Depois, os cursistas resolveram enfrentar o sistema de imposição e vinham para o polo e faltavam ao planejamento. Para legitimar a ausência deles eu entregava uma declaração detalhando o encontro e as atividades desenvolvidas pelos professores (Questionário por e-mail, Tutor presencial, polo Tianguá, Ceará, 02/10/2012).

- **As disciplinas**

Em termos gerais, o curso de licenciatura modalidade a distância se espelhou na grade curricular do curso presencial da universidade.[115] Os cursistas tiveram que cumprir uma série de disciplinas obrigatórias divididas conforme o modelo quadripartido tradicional, que oferece sequencialmente história antiga, medieval, moderna e contemporânea mescladas com as disciplinas de história do Brasil colônia, império e república, de história da América e as disciplinas teóricas e metodológicas, denominadas tutorias nessa experiência de curso.

O curso de história do Brasil estava dividido em oito disciplinas, que somavam 16 créditos. Já o curso de história geral somava 42 créditos, mais que o dobro

[115] A grade curricular do curso com as disciplinas e seus respectivos professores está no apêndice dessa tese.

das disciplinas de Brasil. Foi um total de 57 disciplinas distribuídas entre as obrigatórias, que, por sua vez, estavam divididas em obrigatórias básicas do curso e obrigatórias da habilitação, as pedagógicas e as religiosas. A grade do curso de licenciatura em história ofereceu duas disciplinas optativas, mas que, na verdade, todos os alunos tiveram que cursar: o **Seminário Especial História da África** e o Seminário Especial História Regional. Para esta última, os professores-autores selecionados eram dos estados de origem dos cursos, com pesquisa acadêmica sobre a história desses estados. Os alunos, apesar de já trabalharem como professores fizeram estágio supervisionado e, mesmo se tratando de um curso de licenciatura, elaboraram monografias, a maioria em grupo.

As monografias foram escritas no decorrer do último ano do curso, ou seja, em 2010, mas, antes da disciplina monografia, os professores-alunos passaram por um conjunto de cinco disciplinas práticas, distribuídas pelo decorrer do curso, denominadas tutorias. Elas tinham a intenção de iniciar os alunos nos métodos e técnicas de trabalho próprios do ofício do historiador e, portanto, funcionam como um laboratório de história. As disciplinas de tutoria I e II visaram oportunizá-los a ler e interpretar textos de diferentes naturezas, para que assim compreendessem o conceito de documento histórico e, através da qualificação do fazer do historiador, trabalhando com as noções de "lugar de fala" e "interlocutores", passassem a operar com os conceitos de tempo, espaço e agentes sociais em história. Poder identificar e elaborar diferentes textos como resenhas, resumos e fichamentos constituiu-se como tarefa a ser alcançada no final pelos cursistas. As três tutorias seguintes tiveram um caráter mais prático, de laboratório de história mesmo. Os cursistas aprenderam a decompor um texto de história, identificando particularidades, como argumento, o diálogo com outros pares e a historicidade e, por fim, tiveram que aplicar os conhecimentos adquiridos, a partir da formulação de uma questão a ser investigada, da escolha de bibliografia e da construção de documentos, ações que deram base para, no final, elaborarem seus projetos de pesquisa.[116]

As tutorias foram disciplinas muito trabalhosas, segundo os cursistas, e, se considerarmos as agruras por que passa a maioria dos jovens estudantes de graduação quando tem que elaborar seus trabalhos de conclusão de curso, é provável que tenham sido muito difíceis, porque se tratava de pessoas com uma realidade acadêmica e

[116] Essas informações estão baseadas nas ementas e objetivos gerais das disciplinas Tutoria I, II, III, IV e V, disponíveis no caderno de disciplinas do curso.

disponibilidade de tempo muito menor do que a do tradicional estudante de graduação. Mas essas disciplinas foram estruturantes, no sentido de que foram as tutorias que forjaram os professores-pesquisadores, os professores-historiadores que nasceram dessa experiência de ensino a distância.

- **As monografias**

Após as tutorias os cursistas tiveram então que iniciar a escrita das suas monografias que em sua maioria foram escritas em grupo. Apenas quatro alunos decidiram fazer o trabalho individualmente. Como dito anteriormente orientei vinte e dois trabalhos dentre os quais apenas dois não versaram sobre a temática da educação e relações etnicorraciais ou história afro-brasileira. Vale destacar que nenhum grupo optou por abordar algum conteúdo relacionado à história da África.

A presença próxima, cotidiana da população negra rural apareceu como a principal motivação para escolha do tema dos trabalhos monográficos de final de curso das cursistas. Das seis professoras que me responderam o questionário de pesquisa dessa tese, cinco residem no estado da Bahia. Três delas declararam ter comunidades remanescentes de quilombos nos municípios que residem ou trabalham, inclusive com alunos dessas comunidades frequentando o espaço escolar. As monografias tratariam então de uma "realidade nossa" como declarou a professora do polo de Juazeiro, já que segundo a mesma "temos quilombolas em sala de aula, vendendo acarajé, abará e milho assado pelas ruas. Muitos eventos acontecem na cidade onde mostram a dança, a cultura, o artesanato etc." (Questionário, cursista, polo Juazeiro, 17/04/2012). Para outra cursista havia o entendimento de que o estudo aprofundaria o conhecimento da "mistura cultural e religiosa baiana e brasileira" e com isso ela estaria mais habilitada "para poder melhor levar esses conhecimentos que estão presentes na cultura e ausentes da sala de aula, por não serem devidamente valorizados." (Questionário, cursista, polo Salvador, 20/04/2012). Mesma preocupação ressaltou outra professora de Salvador, cujo grupo tratou da recepção e impacto das cotas raciais no curso de medicina da UFBA, ao afirmar que seu grupo escolheu esse tema por entender que "ainda temos que caminhar nesta temática. [...] Afim de que todos possam viver de forma igualmente respeitosa em seus direitos e deveres" (Questionário, cursista, polo Salvador, 26/03/2012).[117] A problemática da identidade étnica e/ou racial articulada ao processo de titulação das terras como quilombolas produziu oito trabalhos monográficos. Em seguida veio o

[117] A pesquisa de um grupo de cursistas do polo de Guanambi, Bahia serviu como documento inicial para que a comunidade negra de Montevidinha, situada no oeste do estado começasse o processo de reconhecimento de posse coletiva da terra junto ao Incra.

tema da educação das relações etnicorraciais com uma maioria de pesquisas que abordou experiências de aplicabilidade da Lei nas escolas. Mais cinco trabalhos ainda abordaram a temática afro-brasileira e dois outros não discutiram[118].

- **As avaliações**

O que estou considerando como avaliação aqui tem duas dimensões. Trata-se do processo de verificação de aprendizagem dos cursistas e também dos procedimentos criados pela coordenação do curso para acompanhar e monitorar o projeto ao longo da sua execução.

Comecemos pela segunda. Uma iniciativa citada pela coordenação e tutores presenciais, nas entrevistas que com eles conduzi, consistiu nas reuniões semestrais de avaliação que a coordenação do curso realizou. Esses encontros, que chegavam a reunir cerca de 200 professores envolvidos no projeto, serviam para esclarecer dúvidas, refazer combinados, tomar decisões coletivas, partilhar as práticas que deram certo e também as que não deram e, sobretudo, aproximar os docentes que, por conta da estrutura de ensino que tem a educação a distância, acabam trabalhando muito sós.

A outra dimensão da avaliação, voltada diretamente para os cursistas, estava dividida em quatro procedimentos de aferição da aprendizagem: dois a distância e dois presenciais. Do seu próprio local de residência ou do seu Polo Municipal o cursista deveria elaborar as tarefas propostas ao longo do curso, postá-las nas datas estabelecidas e participar do fórum de debates da disciplina que cursava. Essas ações eram computadas pelo próprio sistema AulaNet, que emitia relatórios de participação para os tutores. A qualificação da participação era atribuída pelo tutor da disciplina. A avaliação presencial consistia na frequência quinzenal aos encontros que ocorriam nos polos, assim como de qualquer atividade extra, relacionada ao curso, proposta pela coordenação central ou pelos gestores locais, secretarias municipais ou estaduais de Educação. Essas atividades eram controladas pelos tutores locais, que faziam a avaliação, a qual enviavam para a coordenação central. O mesmo procedimento era adotado para as provas: toda disciplina contava com pelo menos uma avaliação presencial realizada no polo, sob a supervisão do tutor, com o objetivo de auferir os conhecimentos apreendidos.

[118] Ver apêndice 4.

2.2.3 O CCEAD e o ambiente AulaNet

Como se tratava de um curso a distância, todo o conteúdo do curso de licenciatura em história foi adaptado para o ambiente virtual de ensino-aprendizagem AulaNet[119] por um conjunto de profissionais que constitui a equipe de design didático, da Coordenação Central de Educação a Distância (CCEAD)[120] da PUC-Rio. Cabe à equipe a "criação da interface, roteirização e implementação do conteúdo no ambiente Web" (ROQUE & CASTRO, 2010:3), trabalho que, na linguagem própria desses profissionais, é chamado de design didático e também é conhecido por design instrucional, projeto didático ou planejamento.

O AulaNet foi configurado para o curso com os seguintes recursos: o *plano de aula*, onde estavam disponíveis os conteúdos; o *contato com docente*, que permitia a interação direta tutor-cursista; a *lista de discussão*, que viabilizava o envio de mensagens para toda a turma, incluindo o tutor; o *fórum de debates*, ambiente virtual separado por disciplina, que permitia as discussões sobre os conteúdos trabalhados nas aulas; a *documentação*, ambiente em que eram alocados textos extras e alguma legislação, ou ainda documentos históricos dos quais porventura o cursista deveria tomar conhecimento para apreender com mais propriedade o tema estudado, e a *bibliografia* e *webliografia*, que indicava livros, textos e *sites* para pesquisa (CAMPOS, ROQUE, & FIOROTI, 2008).

Na entrevista a mim concedida, o secretário do curso avalia que, de início, foi uma tarefa um tanto quanto difícil trabalhar com os professores-cursistas nessa modalidade de ensino. Diferentes fatores contribuíram para isso. Muitos professores eram totalmente leigos na lida com as tecnologias da informação e comunicação, necessitando da ajuda de terceiros, geralmente dos filhos, para acessar e-mails, interagir nos fóruns, salvar e imprimir textos, documentos, orientações. Destaco que a jornada de trabalho exaustiva que muitas vezes chegava às 44 horas contribui sobremaneira para essa falta de atualização profissional. Não tenho dúvidas de que essa proletarização do professor é uma maneira de prejudicar a sua formação, que se caracteriza por ser um processo contínuo de aquisição de novos saberes e de partilha dos próprios saberes com os de colegas de profissão. Portanto, essa era uma dificuldade manifestada pelos

[119] O AulaNet é um software institucional desenvolvido pelo Laboratório de Engenharia de Software (LES) do Departamento de Informática da PUC-Rio (CAMPOS, ROQUE & FIOROTI, 2008).
[120] A CCEAD foi criada em fevereiro de 1999 e, em 2001, se tornou subordinada à reitoria da universidade. O trabalho desenvolvido pela coordenação já se destaca no cenário da educação a distância, conquistando, inclusive, alguns prêmios. Ver http://web.ccead.puc-rio.br/SISTEMA/site/pg.jsp?uid=A2C36A1A-FC06-48F7-BCD9-C5A0CD2DD893acesso 18/03/2012

docentes: não dispor de tempo para entrar na internet, para estar nos polos, apesar de quererem.

Como se tratava de uma iniciativa pioneira, muitas tentativas e erros ocorreram, assim como acertos. Uma solução foi organizar treinamentos nos polos explicando detalhadamente o uso do ambiente de ensino-aprendizagem, ou seja, familiarizando os alunos com a modalidade de ensino e o design didático próprio do AulaNet. Posteriormente, todos os professores-cursistas receberam um CD explicando passo a passo como lidar com a educação a distância, ou seja, um tutorial específico sobre o curso de licenciatura que eles estavam iniciando[121]. Em decorrência dessas ações, tutores presenciais e a distância que responderam o questionário e colaboraram na entrevista, atestam que, aos poucos, os cursistas foram desenvolvendo habilidades para lidar com essa modalidade de ensino. Muitos passaram a "ver esse instrumento novo como um desafio, que era necessário vencer essas dificuldades", como escreveu uma tutora no questionário elaborado para essa pesquisa (Tutora presencial, Polo Teixeira de Freira, Bahia, 16/09/2012). A professora Andréa Queiroz avalia, no questionário que respondeu para essa pesquisa que, por volta do "terceiro período, [os alunos cursistas] já estavam inteirados e criaram uma rotina de estudos" (Tutora a distância, Polo Aracaju, Sergipe, 02/07/2013).

Os relatos, nos questionários e nas entrevistas que realizei, apontam para o fato de a experiência ter resultado em dois processos de aprendizagem: os professores cursistas se tornaram formalmente professores de história e alfabetizados em TICs:

> E lidar com as ferramentas da informática avançou muito. Eu acho que nesse sentido o curso evoluiu de uma maneira muito boa e para eles foi fundamental. Eles de fato se alfabetizaram nessa linguagem da informática, eles saíram alfabetizados nisso. Eu acho que eles aprenderam a lidar melhor com a informática (...) (Questionário respondido pela tutora a distância, Polo Aracaju, Sergipe, 13/09/2012).

[121] Informações apuradas na entrevista concedida por Cláudio Santiago, secretário do curso de licenciatura em história modalidade a distância.

> (...) Muitos professores-cursistas, grande maioria, não tinham contato algum com o uso do computador e internet. Somente tinham acesso a essas ferramentas nas próprias escolas e nas secretarias municipais de Educação. Apenas uns 30% tinham computador em casa interligado à internet. A primeira questão a ser feita foi um treinamento, literalmente, sobre o uso destas ferramentas. Alguns até se identificaram logo com a dinâmica do AulaNet, mas outros se mantiveram com dificuldades nas técnicas até o final do curso. As principais dificuldades eram no momento de envio das tarefas, pois não memorizavam as formas de anexação dos arquivos. Atrelado a isso estava o problema do acesso à internet e da própria disponibilidade dela, pois, quando conseguiam, [a internet] nos seus municípios era lenta e isso causava desestímulos (Questionário respondido por Francisco Gleison Monteiro, Tutor presencial, Polo Tianguá, Ceará, 02/10/2012)

E, apesar de a maior quantidade de evasões ter ocorrido sob o argumento de não conseguirem se adaptar à modalidade de ensino, o número expressivo de diplomados atesta que houve sucesso, da maioria, neste quesito. À medida que o curso avançava no tempo, aqueles que perseveraram foram os que conseguiram romper a barreira inicial da formação a distância, ou seja, operar com as TICs e se conscientizar de que, nessa modalidade de ensino, boa parte do sucesso do empreendimento depende, sobretudo, da capacidade de gerir o seu tempo, já que não existe uma rotina rígida preestabelecida que determine a presença em um dado lugar por um número xis de horas. Em outras palavras, o desempenho satisfatório do aprendizado exige, nessa modalidade de educação, uma autogestão do tempo realista e diária.

A gerência do Ambiente Virtual de Aprendizagem realizada pela CCEAD teve papel significativo nesse processo todo, já que um dos ajustes resultou no monitoramento da prática pedagógica do AulaNet junto à coordenação geral e acadêmica do curso. A experiência do curso de licenciatura era avaliada a cada seis meses pela CCEAD, cuja equipe de profissionais apresentou em congressos e seminários sobre o ensino a distância e tecnologias da informação dados resultantes

dessas avaliações, que, por sua vez, serviram para melhorar as TICs disponíveis nesse projeto de ensino.[122]

Iniciativas de desenvolvimento profissional geridas por várias instituições precisam estar conectadas no sentido de haver o mínimo de interferências na comunicação para que as fragilidades da estrutura concebida não afetem os cursistas. No caso específico desse curso, o fato de ser o primeiro desse porte realizado pela PUC e pela UERJ em parceria com o MEC e as secretarias de Educação dos estados de origem dos professores certamente contribuiu para o aparecimento de falhas. Foi um curso de duração longa e, além disso, com instituições que estavam muito distantes fisicamente. Apesar de as Tecnologias de Informação e Comunicação Educativas (TICEs) aproximarem as pessoas e os órgãos que elas representam, não podemos desconsiderar a variável espaço nessa relação. As TICEs ainda precisam ser mais desenvolvidas, faltam investimentos na estrutura material para essa modalidade de ensino, e os recursos humanos muitas vezes não alcançam o desenvolvimento técnico, ou então não fazem o investimento necessário para viabilizar esse tipo de ensino.

2.3 Os significados do projeto e os limites do empreendimento

Um dos objetivos do questionário enviado aos cursistas era compreender o que significou a formação superior, em particular a formação em história, para esses professores leigos. Conquistar o reconhecimento profissional por ter uma formação menos generalista e salário compatível com o trabalho desempenhado aparece como o principal sentido da formação. Todas as seis respondentes que corresponderam ao chamado dessa pesquisa disseram que esse desenvolvimento trouxe benefícios econômicos, profissionais e pessoais, apesar de todas usarem os vocábulos "dificuldade", "difícil" e "sacrifício" para qualificar os anos de realização do curso. Uma respondente relata ter priorizado sempre o curso e dá como exemplo a ocasião de internação da filha de sete anos, quando, mesmo estando ali para acompanhá-la, não deixou de levar os módulos do curso para estudar no hospital (Questionário por e-mail, Polo de Salvador – Bahia, 20/04/2012). Outras duas cursistas abordam a dificuldade de

[122] Resultados do monitoramento e da avaliação da CCEAD aplicados ao curso de licenciatura em história podem ser encontrados em Roque, Campos, Zaviani & Fonseca (2011).

conciliar o estudo, o trabalho e a vida de dona de casa. Outra relatou ter tido inúmeros conflitos no casamento, culminando em separação.

As cursistas disseram que, com o curso, passaram a lecionar de outra maneira, a estranhar os textos que antes liam com naturalidade e a considerar outras falas e outros lugares nas narrativas que faziam. E o que consideramos um aproveitamento regular, principalmente quando comparamos ensino a distância e presencial, para a realidade de ensino vivida por muitos desses profissionais, significou uma mudança significativa. Um aumento salarial garantido foi a principal razão para cursar a licenciatura, mas a oportunidade de potencializar o trabalho na sala de aula consta como uma forte razão:

> Uma das coisas que aprendi na licenciatura foi desenvolver no aluno seu senso crítico e sua importância como agente histórico (Questionário por e-mail, aluna, Polo Salvador, Bahia, 20/04/2012).

> A primeira razão foi a importância de obter saberes necessários, desenvolver habilidades e competências no ensino, pois, repensando no “meu antes” e o “depois”, notei que deixei a desejar no meu ensino de história por conta da falta de habilidades específicas. Certamente, sinto-me mais segura hoje e capaz de discutir as questões sobre história, principalmente saber criticar e compreender os contextos em que foram produzidos os livros didáticos, entre outros assuntos (Questionário por e-mail, aluna, Polo Guanambi, Bahia, 29/03/2012).

No aspecto profissional, a mesma cursista relata com o fim do curso ter um

> maior embasamento teórico e prático (na hora da produção monográfica) e condições de ensinar história com maior qualidade. Possuir capacidade de entender a construção da

> história ao longo dos tempos e dos homens no seu contexto de convivências (Questionário por e-mail, aluna, Polo Guanambi, Bahia, 29/03/2012).

Na avaliação dos professores tutores, guardadas as singularidades dessa modalidade de formação e considerando-a na sua totalidade, os alunos os surpreenderam e superaram as expectativas, como mostram alguns dos depoimentos nas entrevistas realizadas e nos questionários respondidos:

> Muitos professores começaram a notar a educação, a metodologia e, principalmente, o ensino de história de forma diferente do habitual. Digo da estrutura positivista que estudamos nos livros didáticos de história e da forma como os alunos a tomam – disciplina como chata e cansativa. Conseguiram romper com os paradigmas tradicionais da história (Questionário por e-mail, tutor presencial, polo Tianguá, Ceará, 02/10/2012).

> (...) Eles sentiram muita diferença do que é de fato história que a gente passa. Que não é essa história do livro decorada. Aprenderam [a] dar a visão do conquistador, do conquistado então ampliaram a forma de trabalhar. Melhorou. Começaram a trabalhar com documentos, que dá para levar para a sala de aula, imagens (Entrevista, tutora a distância, polo Aracati, Ceará, 18/09/2012).

> Eu acho que eles aprenderam a lidar melhor com a informática e com essa cobrança de leituras de graduação, mesmo porque tinha uma quantidade de leituras. Então eu acho que, na maioria dos casos, o que me fica assim, apesar de o curso já está distante... Eu acho que foi um ganho para eles. Eu acho que longe do que deveria ser, mas eu acho que foi válido. Eles evoluíram em aspectos básicos, o contato com a informática,

> com a rede, com a leitura de textos acadêmicos, que eles não tinham. Com a escrita em ter [que] realizar resenha, trabalhos de textos acadêmicos. Eu acho que eles evoluíram. Muito diferente do que se exige de uma graduação presencial nas grandes universidades brasileiras. Por exemplo, se eles estivessem fazendo esse curso na PUC ou UERJ seria muito diferente. Teriam muito mais dificuldade, porque era um nível realmente de cobrança que não se compara. Pegar uma prova de um aluno da UERJ. Claro que existem exceções em cada turma tinha duas ou três pessoas que se destacavam (Entrevista, tutora a distância, polo Aracaju, Sergipe, 13/09/2012).

A reputação de duas instituições situadas na região Sudeste, especialmente o que representava a instituição PUC, em geral apontada pelos cursistas como a coordenadora e mantenedora do projeto, apesar de todos saberem que se tratava de um programa financiado pelo Ministério da Educação, investiu seriedade ao projeto e senso de responsabilidade nos cursistas.

> Primeiro, eles tinham consciência do desafio da formação e da forma como o curso fora estruturado, pois desde o início tinha ficando evidente pelos coordenadores da PUC/UERJ: a certificação é para quem estuda, para quem demonstra êxitos nos estudos... Essa concepção inicial e sua perpetuação até o final do curso foi fundamental, pois eles começaram a disciplinar os horários de estudos, do trabalho e da família... Creio que a formação virou, rapidamente, um grande projeto de vida para eles, logo, todos sonhavam em concluir o curso e colar grau na PUC, conhecer o Rio de Janeiro (Questionário por e-mail, Francisco Gleison Monteiro, Tutor presencial, Polo de Tianguá, Ceará, 02/10/2012).
>
> É, eu acho que eles valorizavam essa formação, muitos já tinham graduação. Foram fazer a graduação em historia porque davam aula de história, não tinham. Mas tinha professores

> formados em filosofia, em biologia, (risos) pedagogia mais até. Eles valorizaram essa formação, mas, mais que a formação, a formação na PUC e na UERJ. Isso era (motivo) de muito orgulho para eles. Eu cheguei a dar um curso presencial em Salvador e, assim, o orgulho pra eles... Estive na formatura, o orgulho para eles de ter um diploma da PUC e da UERJ era o máximo. Acho que maior que a graduação em si era a graduação na PUC e na UERJ; acho que, se fosse uma universidade de lá que não fosse um projeto com uma federal, mas uma particular pequena, eu acho que não teria tanto valor. Essa valorização dessas universidades tem a ver com o Sudeste (Entrevista, Tutora a distância, Polo Aracaju, Sergipe, 13/09/2012)

A constatação da tutora a distância corrobora a opinião do secretário do curso, pois segundo ele "a PUC era como se estivessem na NASA. Nem a faculdade pública do estado era vista como mais importante do que a PUC. Essa visão também deve-se às novelas, pois muitas locações são feitas na PUC, como o filme Tropa de Elite em que as cenas do professor universitário foram feitas na PUC" (Entrevista, 08/03/2012). Certamente um fator que ajuda na manutenção dessas representações são os milhares de quilômetros que separam as sedes das instituições proponentes dos polos e cidades de residência dos cursistas. A formação a distância contribui para atenuar as tensões do dia a dia, já que o aluno não vê acontecer o cotidiano dos problemas, da gestão do curso.

Outro fator identificado para a eficácia do curso foi o envolvimento direto do corpo de professores efetivos das duas instituições no projeto, escrevendo as aulas e participando dos eventos nos estados. A coordenação do curso a distância não ficou sob a responsabilidade de um órgão periférico da instituição. Ela estava dentro do Departamento de História, inclusive o coordenador do Departamento à época era o coordenador geral do curso a distância. Nessa experiência de licenciatura a distância a realização de encontros semestrais também ajudou a aproximar os grupos.

Mas essa não parece ser a regra, tanto que uma das condições que a Secretaria de Ensino a Distância do MEC estabelece para autorizar um curso é a comprovação de que o projeto envolverá o quadro acadêmico efetivo da instituição. E, mesmo com essa orientação, no monitoramento do biênio 2006-2008 realizado pelo

TCU, se constatou, pelo menos em relação ao sistema UAB, a oposição entre o ensino a distância e o ensino presencial. Na época foi destacado que faltava regulamentar as atribuições e o funcionamento do sistema. O fato de o trabalho ser pago via bolsa e não poder computar como carga horária na instituição, nem como atividade acadêmica, aparece como problema que influencia a participação e aceitação do ensino a distância nas instituições públicas. A participação dos professores tutores, em geral extraquadros da instituição, também contribui prejudicando a interação, já que são profissionais que em regra até então não se conheciam e nem conheciam a instituição onde passam a trabalhar temporariamente e a disputar espaço com os efetivos (BRASIL/TCU, 2009:59)[123].

Cabe destaque para o significado que teve o envolvimento do professor Ilmar Mattos no projeto. Com vários livros publicados e consolidada trajetória profissional nos diferentes níveis de ensino, o referido professor esteve na coordenação acadêmica do curso, foi um dos docentes-autores e conferencista da aula inaugural no estado da Bahia. Professores-autores e tutores a distância que admitiram desconfiar da validade do ensino a distância, confessaram ter aceitado participar da iniciativa porque o professor Ilmar Mattos estava no projeto, como se pode constatar nos trechos dos depoimentos contidos nas entrevistas e questionários respondidos:

> No Pró-Licenciatura praticamente fiz outra graduação de história. Tão fascinantes foram os textos e a estruturação do curso. Imaginem, tive o prazer de ler e conhecer pessoalmente o prof. Ilmar de Mattos (Questionário por e-mail, Francisco Gleison, tutor presencial, polo Tianguá, Ceará, 02/10/2012)

> O que me deu a segurança de entrar nessa proposta quando me chamaram para participar foi o fato de, no caso do curso a distância da PUC, ele fosse coordenado pelo Ilmar, professor no qual eu confiava cegamente dentro da qualidade do que ele estava propondo. Eu tinha certeza de que um curso que o Ilmar coordenasse teria a qualidade para eu poder participar dele sem nenhum problema (Entrevista, professor-autor Leonardo Pereira, Rio de Janeiro, 10/09/2012)

[123] Uma reflexão sobre gestão da formação de professores em EaD está em CERNY(2009).

Um professor tutor a distância que trabalhou durante todo o projeto, com diversas disciplinas e em diferentes polos disse que foi necessário fazer um deslocamento, no sentido de se desfazer das formas tradicionais de conceber a aprendizagem, para poder lecionar no ensino a distância:

> No início tive um grande ceticismo se funcionaria ou não. O ceticismo melhorou, mas mesmo assim porque na PUC teve um diferencial. (...) O desafio era transformar a questão que se apresentava em uma boa oportunidade de ensino. (...) O diferencial dessa experiência é que o curso foi coordenado pelo professor Ilmar. E, ao longo dos quatro anos de duração, a experiência só foi melhorando. Havia reuniões de avaliação semestrais que reuniam mais de 200 professores lá na PUC. Agora sei que os problemas no curso a distância existem. E como eles são resolvidos? Será que da mesma maneira que eram resolvidos na experiência da PUC? (Entrevista, professor-tutor a distância, Polo Bacabal, Maranhão, 04/10/2012)

Na formação presencial se aposta muito na relação professor-aluno para o efetivo êxito da aprendizagem, já que a interação ocorre preferencialmente na sala de aula. No ensino a distância, uma satisfatória relação professor-aluno também é imprescindível, mas são necessários diversos outros canais de interação e comunicação. É preciso que os gestores tenham clareza da necessidade de proporcionar um vínculo efetivo entre o curso e o aluno para que o mesmo acredite no projeto, apesar da distância física. No caso desse curso de licenciatura em história a coordenação central esteve com todos os cursistas em seus estados, participando das aulas inaugurais nas capitais, que no caso do estado do Ceará ocorreram nos polos de Fortaleza, Crato e Tianguá[124]. A coordenação também criou outros mecanismos de aproximação como uma linha telefônica gratuita.

É fundamental que todos os profissionais envolvidos no planejamento da ação tenham em mente que acessar os conteúdos e oportunizar condições para que o

[124] Informação obtida por e-mail com Cláudio Santiago, secretário do curso.

cursistas enviem os trabalhos com rapidez é condição necessária para o adequado encaminhamento do projeto. Do mesmo modo, é preciso que o projeto em toda a sua vigência inspire confiança e represente substantiva mudança na vida dos sujeitos diretamente afetados pela política (RUMBLE, 2003:72).

Constatou-se que essa política de formação em serviço atingiu um conjunto de professores, ou melhor, professoras, com uma longa, porém precária trajetória de trabalho por conta de uma formação inexistente ou inadequada às atividades intelectuais e laborativas que as mesmas desempenhavam, algumas há décadas.

Iniciar o curso de licenciatura significou para essas profissionais também um aumento da já exaustiva jornada. Essas mulheres deixaram de frequentar os eventos de família, os grupos de sociabilidade para irem aos polos municipais realizar alguma atividade presencial, como provas, assistir a palestras, ter orientação dos tutores etc. Nesse tipo de investimento longo, o apoio dos familiares é muito importante, porque significa a aprovação do projeto, dar suporte cuidando da logística da casa, além de compreender as constantes ausências. Em muitas ocasiões foram os filhos dessas professoras, alguns deles também na universidade, que começaram a auxiliá-las no uso da internet, ensinando-as a usar o correio eletrônico, fazer *download* das tarefas e textos, postar mensagens etc. Por meio dessa experiência de curso de licenciatura em história temos uma ideia de como se encontra a realidade de trabalho e desenvolvimento profissional dos professores no país.

3. – FORMAÇÃO EM HISTÓRIA E A LEI: INTERFACES ENTRE AS ORIENTAÇÕES NORMATIVAS E OS SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

Trabalhar remete a aprender trabalhar,
ou seja, a dominar progressivamente
os saberes necessários à realização do trabalho"
(Maurice Tardif, 2010, p. 57)

A aprovação da Lei 10.639, posteriormente transformada em Lei 11.645, caracteriza, da perspectiva dos intelectuais dos movimentos negros e de tantos outros educadores, a culminância de um projeto gestado há décadas cujo objetivo era intervir nas representações sobre o continente africano e sobre as culturas afro-brasileiras e africanas no Brasil incutidas no nosso processo de escolarização e assim contribuir para vencer o racismo e a discriminação racial em nossa sociedade.

Um ano após a aprovação da Lei 10.639 foram instituídas novas diretrizes curriculares estritamente para orientar a aplicação da Lei nos diferentes níveis e modalidades de ensino. E os esforços na institucionalização da Lei continuaram nos anos seguintes, com a aprovação de novos documentos normativos para balizar a educação das relações etnicorraciais e do ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e africanas.

A constituição da história da África como área disciplinar nesses últimos dez anos nos cursos de história das universidades brasileiras é um indício dessa institucionalização da Lei. Têm ocorrido concursos de professores para ministrar disciplinas próprias desse campo de formação assim como têm sido constituídos grupos de pesquisadores e surgido temas de pesquisa, inclusive com programas de pós-graduação sendo abertos estritamente para estudos dessa área de ensino. Portanto, a existência de uma disciplina intitulada história da África no curso de licenciatura vem ao encontro de todo esse processo.

Nesse capítulo, interessa examinar como a Lei foi efetivamente aplicada a partir da análise dos saberes docentes, no caso do curso aqui investigado. Mas primeiro

abordo como as licenciaturas são tratadas nos documentos federais que instituíram essa política de educação para, depois, tratar das disciplinas e conteúdos que abordaram os temas da Lei nessa experiência de profissionalização docente, especialmente do processo de construção da disciplina história da África. Nessa segunda parte, procuro evidenciar os saberes mobilizados no trabalho de constituir e de exercer o ensino de história da África no curso de licenciatura em história.

3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Africana e as suas Orientações

Em junho de 2004, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução nº 1[125], instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes se fundamentavam no texto do Parecer nº 3[126] do CNE, de março do mesmo ano, elaborado pelos conselheiros Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. Posteriormente, em 2006, a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), subordinada ao Ministério da Educação, publicou, com o objetivo de ajudar a instituir essa política educacional, as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais*, uma coletânea de textos que sugerem abordagens para cada nível ou modalidade de ensino através do relato de experiências e sugestão de ações pedagógicas. Esses três documentos revelam o esforço normativo do Estado brasileiro em instituir essa política educacional inserida no conjunto das políticas de reparação e reconhecimento da população negra colocadas em prática no limiar deste século.

A análise dos diferentes documentos que se seguiram à Lei revela os esforços feitos pelos intelectuais dos movimentos negros, muitos deles agora atuando nos órgãos federais de representação nacional, como o CNE e a SECAD e nas universidades públicas, para tornar a Lei factível e colocar em prática uma perspectiva

[125] Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf consulta em 23/03/2012
[126] Disponível http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf consulta em 24/03/2012

de ensino capaz de, em médio e longo prazos, desfazer as construções sociais que sustentam o mito da democracia racial.

- **A Resolução 001/2004 que instituiu as Diretrizes**

O texto da Resolução nº1 que aprovou as novas diretrizes em 2004 é curto, contando com cerca de nove artigos. O Art.1º informa que a legislação deve ser cumprida pelas instituições de ensino nos diversos níveis e modalidades da educação brasileira, destacando aquelas que atuam na formação inicial e continuada de professores. O subitem desse artigo determina que o cumprimento das novas diretrizes passaria a ser um dos critérios considerados na avaliação das condições de funcionamento de todas as instituições de ensino (Resolução nº1/CNE/MEC/2004).

Ambicioso, o documento das DNCs para a educação das relações etnicorraciais propõe a revisão de documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis de ensino do país e esclarece que a Lei foi uma decisão "política com forte repercussão pedagógica e sua relevância não se restringe apenas à população negra e sim a toda sociedade brasileira que deve ser constituída de cidadãos conscientes de que vivem num país multicultural e pluriétnico" – afirmativa que claramente busca substituir uma formação social fundada no amálgama das três raças, fundadoras da nação.

Para o ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e africanas, o documento orienta que a educação deve reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, assim como as "raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas". O Art. 3º destaca que, através de "pesquisas sobre os processos educativos orientados por valores, visões de mundo e conhecimentos afro-brasileiros" e da mesma maneira dos povos indígenas, os sistemas de ensino contribuirão para ampliar e fortalecer as bases teóricas da educação brasileira. Sobre a educação das relações etnicorraciais, determina que conteúdos e atividades curriculares concernentes à temática devem ser incluídos nos cursos das instituições de ensino superior.

- **O Parecer 003/2004 que orientou o voto dos relatores**

Foi o texto do Parecer 003/2004/CNE que orientou o voto dos conselheiros que aprovaram as novas diretrizes. O Parecer é um relatório argumentativo que

apresenta as razões de se instituírem diretrizes curriculares nacionais destinadas exclusivamente à regulamentação da então Lei 10.639/03 e, conforme consta no documento, se amparou em uma consulta via questionário, encaminhado a algumas lideranças dos movimentos negros, aos conselheiros municipais e estaduais de Educação, aos professores que trabalhavam com a educação das relações etnicorraciais e aos pais de alunos do país.

Em linhas gerais, o Parecer destaca que as novas diretrizes são uma política curricular de combate ao racismo e às discriminações, que respondem às demandas por políticas de reparações, reconhecimento e valorização das histórias, culturas e identidades vinculadas às populações afrodescendentes no Brasil. Segundo o documento, essas políticas passam por melhorar a qualidade das escolas, o acesso e a permanência e a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, bem como por um conjunto de políticas de reconhecimento e "valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos", da assunção de uma identidade dos afro-brasileiros, dos "processos históricos de resistência negra" no passado e no presente e das questões subjetivas que envolvem ser negro na sociedade brasileira (MEC/CNE/DCNs Etnicorraciais, 2004: p.3-4).

No documento, as palavras identidade e cultura estão grafadas no singular, mas, nesse texto, entendo como coerente grafá-las no plural, a fim de deixar esclarecida a impossibilidade epistêmica e empírica de conceber a existência de uma única cultura negra, como não existe uma única cultura europeia, asiática, africana, indígena etc. Abreu & Mattos (2008) destacam o quão importantes podem ser as Diretrizes, ao servirem como um instrumento legal para introduzir uma reflexão das nossas relações raciais na escola. No entanto, em um diálogo voltado especialmente aos profissionais de história, atentam para as armadilhas à interpretação essencializante das noções de cultura e identidade presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas novas Diretrizes. O uso do singular em algumas passagens do documento abriu brechas para a interpretação de que não houve e não há diversidade, nem processos de troca cultural e hibridização, no âmbito das matrizes culturais negras e indígenas, o que gerou muitas

críticas, pois dá a entender que se está tratando de culturas rígidas, prontas e imutáveis.[127]

Uma parte do Parecer buscou destacar e avigorar que a educação das relações etnicorraciais impõe aprendizagens, trocas de conhecimentos e quebra de desconfianças, destacando que esse deve ser um trabalho dos diferentes sujeitos envolvidos com educação na nossa sociedade, pois o racismo e a discriminação não nascem na escola, sendo que esse espaço vem se constituindo como local privilegiado para observar e combatê-los, ou seja, educar para as relações etnicorraciais. São citadas as **pedagogias de combate ao racismo e à discriminação**, como procedimentos de ensino a ser ministrados por professores qualificados, "sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos etnicorraciais". O documento enfatiza que, para isso, é necessário não só preparar bem os professores nas suas áreas específicas de atuação, mas formá-los para compreender a importância das questões relacionadas às diversidades etnicorraciais, lidando positivamente com elas e, sobretudo, criando estratégias pedagógicas que ajudem a reeducar para as relações etnicorraciais na escola (Idem. p.6-7).

As pedagogias de combate ao racismo formam para a diversidade e celebram a diferença. A diferença é interpretada no documento enquanto o que é comum e não posta como sinônimo de desigualdade. Conforme apurou Oliveira (2010) as referências teóricas presentes na legislação que instituiu a Lei propõem novos "parâmetros epistemológicos, historiográficos e pedagógicos para a interpretação da realidade etnicorracial" brasileiras, o que implica que os professores devem reconstruir seus conhecimentos históricos e pedagógicos adquiridos na formação inicial ou no decorrer da prática pedagógica e também advindos de suas formações cotidianas e familiares.

O Parecer orienta-se por princípios de caráter geral, especificando que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana seja o meio privilegiado para a educação das relações etnicorraciais, com o objetivo de reconhecer e valorizar a identidade, as culturas e as histórias dos afro-brasileiros como mecanismo que lhes garanta seus direitos de cidadãos, não em detrimento das culturas indígenas, europeias e

[127] Ainda sobre as possíveis interpretações essencialistas da Lei, ver Alberti (2013). Uma reflexão dos sentidos do vocábulo negro contido nos documentos da Lei e uma problematização sobre os saberes históricos mobilizados para ensinar a história da África e dos afro-brasileiros presentes nas Diretrizes, ver Costa (2013).

asiáticas, e sim no mesmo patamar que elas. O documento ressalta ainda que os conteúdos propostos na Lei não se restringem à população negra, já que todos devem ser educados no "seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica", com vistas a "construir uma nação democrática" (MEC/CNE/DCNs Etnicorraciais, 2004:8).

Em seguida, o documento ainda discorre sobre o princípio da *Consciência Política e Histórica da Diversidade*, em que são elencadas as noções básicas da educação para os direitos humanos e a promoção de uma sociedade antirracista. Especificamente sobre o trabalho dos professores, orienta que os profissionais que não se sentem familiarizados com os conteúdos concernentes à nova Lei devem buscar informações e subsídios. No tópico *Ações Educativas de Combate ao Racismo e Discriminações* orienta, entre outras coisas, que cabe aos professores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, desenvolver olhar crítico aos materiais pedagógicos e trabalhar com a **oralidade, corporeidade e arte**, "marcas da cultura de raiz africana", ao lado da leitura e escrita. Perspectiva que novamente pode levar ao entendimento de que existe uma única cultura africana, mesmo que no item destinado aos conteúdos específicos para o ensino da história da África, os relatores orientam que se ensinem "as relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora" (MEC/CNE/DCNs Etnicorraciais, 2004: 13).

Após esses princípios, o documento reitera que a legislação só será cumprida caso haja mudanças tanto nas pessoas quanto nas instituições, todas dispostas a seguir uma série de determinações. O Parecer segue então com sugestões de conteúdos programáticos para o currículo mínimo das instituições de ensino, informam sobre as datas significativas que devem ser inseridas no calendário escolar, apresentam alguns conteúdos e práticas pedagógicas voltadas para **ensinar uma história positiva** do continente africano etc. (MEC/CNE/DCNs Etnicorraciais, 2004: p.11-14).

Para que todas essas determinações aconteçam a contento, os conselheiros sugerem ações que os estabelecimentos de ensino de diferentes âmbitos devem providenciar. No que diz respeito ao ensino superior, há a proposta de se criar uma espécie de rede nacional composta por instituições de ensino superior, Neabs, centros de pesquisa, escolas, comunidade e movimentos sociais, todos concatenados visando à formação de professores para a diversidade etnicorracial.

O documento orienta ainda que o currículo dos cursos de formação docente deve introduzir discussões transversais, assim como disciplinas que tratem das "relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, **diferença, multiculturalismo**" (MEC/CNE/DCNs Etnicorraciais, 2004:14). Por fim, que o tema "questão racial" seja parte integrante da matriz curricular de todos os cursos de formação de professores e que os conteúdos relacionados a essa problemática sejam cobrados nos programas dos concursos públicos de admissão de professores em todo o território nacional.

Diversas articulações se realizaram e medidas foram tomadas a partir da homologação do Parecer que instituiu as novas DCNs. Intelectuais-militantes das organizações negras que já lidavam com o tema, professores e pesquisadores negros e não-negros de diferentes níveis e modalidades de ensino que atuavam na educação das relações etnicorraciais, alguns deles na época trabalhando no próprio MEC, participaram de grupos de trabalho, seminários e mesas-redondas, somando esforços para fortalecer e institucionalizar as novas diretrizes.

Uma iniciativa ocorreu entre dezembro de 2004 e junho de 2005, com uma série de encontros que envolveram cerca de 150 pessoas, cuja finalidade era correlacionar as DCNs para a educação das relações etnicorraciais às diferentes esferas de ensino, produzindo um material capaz de exemplificar e apresentar experiências aos professores/gestores.

- **Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais**

Foi a Coordenadoria-geral de Diversidade e Inclusão Educacional, subordinada à SECAD/MEC e sob a responsabilidade da professora Eliane Cavalleiro,[128] que assumiu o projeto. Primeiro ocorreram os encontros regionais. A cidade de Salvador sediou as reuniões do Nordeste; Brasília, os encontros com

[128] A pedagoga Eliane Cavalleiro esteve à frente da Coordenadoria-geral de Diversidade e Inclusão Educacional entre 2004 e 2006. Sua trajetória começou na Ong de mulheres negras Geledés em 2001. Cavalleiro foi professora da Universidade de Brasília entre 2006 e 2009 e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Concluiu seu doutorado na USP, mas foi seu estudo de mestrado "Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil" que trouxe contribuições significativas ao campo da educação e relações raciais, ao comprovar os impactos do racismo e da discriminação nesse nível de ensino e o papel crucial de professores e pais no silêncio que perpetua essa realidade. Ver http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=P409408 consulta 17/06/2013.

professores do Centro-Oeste e Norte; Florianópolis, da região Sul, e na capital mineira ocorreram os encontros do Sudeste[129]. A segunda fase do projeto aconteceu em Brasília e visava integrar as produções. Para as reuniões de Brasília foram tiradas representantes por nível/modalidade de ensino, com a seguinte divisão: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA), licenciaturas e educação quilombola. A esse grupo, cuja totalidade era de professoras negras[130], se juntou a equipe técnica do MEC/SECAD[131]. O resultado desses encontros está na publicação *Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais*, um documento de 261 páginas que, a meu ver, nos dá uma ideia dos saberes curriculares e práticas pedagógicas que estudiosos e educadores, que há algumas décadas vinham se dedicando à temática da educação das relações etnicorraciais, esperavam ver implementados nas instituições escolares brasileiras a partir da nova Lei.

Interessa nesse trabalho focar nas orientações escritas por esses especialistas no que diz respeito às licenciaturas. Destaco as preocupações com a formação inicial no currículo comum, referentes aos cursos de pedagogia e às licenciaturas em história, geografia, filosofia, letras, química, física, matemática, biologia, psicologia,

[129] Participei das reuniões ocorridas em Belo Horizonte, colaborando para as Orientações e Ações voltadas ao ensino médio.

[130] Responsável pela educação infantil ficou a professora Patrícia Maria de Souza Santana, na época mestre em educação pela UFMG, graduada em história, professora da rede municipal de Belo Horizonte e coordenadora do Núcleo de Relações Etnicorraciais e Gênero dessa rede de ensino. Com o ensino médio ficou a socióloga Ana Lúcia Silva e Souza, que, na época, cursava doutorado em linguística aplicada na Unicamp e trabalhava na Ong Ação Educativa, além de ser associada à ABPN. A coordenação do GT da Educação de Jovens e Adultos esteve sob a responsabilidade de Rosane de Almeida Pires, mestre em teoria da literatura pela UFMG, pertencente ao Centro de Referência da Cultura Negra de Belo Horizonte, professora do EJA da Rede Municipal de Belo Horizonte e dona da Sobá, uma livraria especializada no segmento etnicorracial. A educação quilombola foi coordenada por Georgina Helena Lima Nunes, doutora em educação pela UFRGS, com estudo sobre educação em comunidades rurais e coordenadora do grupo de pesquisa em educação e relações raciais do curso de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Pelotas. A Licenciatura ficou com a professora Rosana Batista Monteiro, que era mestre em educação pela Unicamp e professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Responsáveis pelo ensino fundamental ficaram as professoras Rosa Margarida de Carvalho Rocha, formada em pedagogia, e Azoilda Loretto da Trindade, pedagoga e psicóloga, com doutorado em comunicação pela UFRJ. Rosa Margarida atuava como assessora especial para a valorização da cultura afro-brasileira no currículo escolar da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e Azoilda estava como professora na Universidade Estácio de Sá e supervisora pedagógica na rede municipal de educação do Rio de Janeiro (MEC/SECAD/Orientações e Ações, 2006).

[131] Uma pesquisa no Currículo Lattes do quadro técnico da SECAD que coordenou a elaboração e publicação das Orientações ajudou a situar os vínculos políticos, acadêmicos e a formação dessas profissionais. Compunha a equipe a jornalista e mestranda em história Ana Flávia Magalhães Pinto, a professora Denise Botelho doutoranda em educação na UNB, a professora de história Edileuza Penha de Souza, cursando mestrado em educação na Universidade do Estado da Bahia, a bacharel em direito Maria Carolina da Costa Braga e doutora em sociologia Maria Lúcia de Santana. Boa parte das profissionais da equipe vinha de atuação em organizações dos movimentos negros com destaque para as Ongs negras assim como tinham experiência com a docência, incluindo as universidades. Ver: http://lattes.cnpq.br/ acesso em 25/07/2013

sociologia/ciências sociais, artes e correlacionadas, incluindo o curso normal superior. Fica a regra geral de que as IES devem se responsabilizar por todo o processo de reformulação dos currículos, programas e conteúdos à luz do que preconiza o Parecer nº 3 e a Resolução nº 1 que instituiu as diretrizes, atentando para o princípio de "elaborar uma pedagogia antirracista e anti-discriminatória, bem como posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação". As IES também precisam fomentar e proporcionar formação inicial e continuada dos profissionais da educação no tema da Lei, que, numa perspectiva temporal, provoquem mudanças que possibilitem a esses profissionais ser capazes de "em seu fazer pedagógico, construir novas relações etnicorraciais; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico; lidar positivamente com a diversidade etnicorracial" (Orientações e Ações/MEC/SECAD, 2006:122-124).

A segunda parte das *Orientações e Ações* dedica-se a problematizar o lugar da profissionalização do professor em torno desse debate, apontando, de início, a dificuldade que muitos professores formadores têm de vincular a temática etnicorracial aos conteúdos ministrados em suas disciplinas[132] e a pouca produção acadêmica sobre a formação inicial de professores e as relações etnicorraciais como constatado no levantamento feito nos sítios do INEP, CAPES e Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ no ano de 2005. Dados do INEP informavam a existência de 834 teses e dissertações sobre o tema educação entre 1990 e 1998. Dessas, 60 tratavam da formação de professores e apenas uma relacionava formação inicial e questões etnicorraciais. Apesar de ter aumentado muito o interesse por temas como "negro e educação", "raça e educação", como foi verificado em busca no diretório de teses do CNPq, esses trabalhos também não se dedicaram especificamente à formação inicial dos docentes (*Orientações e Ações*/MEC/SECAD, 2006:125-127).

A terceira e última parte das *Orientações e Ações* referentes às licenciaturas assinala que as novas diretrizes não devem influenciar apenas a matriz curricular dos cursos. Nesse sentido, destacam a necessidade de mudança no projeto pedagógico institucional e nos projetos pedagógicos dos cursos, com a participação da comunidade acadêmica e administrativa, para orientar, por exemplo, o posicionamento da instituição

[132] O documento dialoga basicamente com as dificuldades dos docentes que trabalham nos cursos de formação de professores citados nos estudos de Regina Pahim Pinto, *A questão racial e a formação de professores*, publicado em 2002, e Maria Nazaré Mota Lima, *Por que e como formar professores(as) para a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo*, de 2005.

frente a uma situação de racismo. O documento também ressalta o papel que o ensino a distância pode desempenhar na institucionalização da lei, sugerindo o uso dessa modalidade de ensino na formação das disciplinas específicas que abordem o estudo das relações etnicorraciais e do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas. Nessa mesma parte três experiências são ilustradas objetivando servir de inspiração às IES, apesar de não haver informações sobre gestão das IES ou dos cursos em nenhuma das ações. São a pós-graduação *lato sensu* do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb)[133], ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense; os cursos de formação continuada, na modalidade extensão, organizados pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação (Nepre) da UFMT, e os vários cursos, com destaque para a especialização *Educação e Diversidade* e o Projeto *Escola Plural: a diversidade está na sala de aula*, que combinava a formação em serviço e o acompanhamento em sala de aula, todos gestados pelo Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA através do *Programa de educação e profissionalização para a igualdade racial e gênero* (*Orientações e Ações*/MEC/SECAD, 2006:132-134).

- **O Plano Nacional de Implementação das DCNs para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**

Com um hiato de cinco anos, em maio de 2009, o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) lançaram o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ação que completa o esforço dos órgãos federais na institucionalização da Lei. O documento foca em "competências e responsabilidades", deixando mais delimitado e claro o lugar das diversas instâncias que compõem o sistema de ensino brasileiro, dos órgãos da sociedade civil que fiscalizam e refletem a educação no país e das instituições de ensino conforme os níveis e modalidades que se apresentam.

[133] Fundado em 1995, o Penesb destaca-se na formação continuada, presencial e a distância, com foco nos docentes da educação básica oportunizando cursos de extensão e especialização. Ver http://www.uff.br/penesb/, acesso em 15/07/2013.

Merece destaque a parte introdutória do Plano, que traça um percurso das ações destinadas à educação das relações etnicorraciais colocadas em prática pelo governo brasileiro desde a aprovação da primeira Lei, em 2003, e enfatiza o caráter indutor e fiscalizador do MEC para o efetivo cumprimento da Lei. Constam como principais ações que o governo federal propõe assumir na vigência do Plano tornar as DCNs das Relações Etnicorraciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana conhecidas pelos gestores, profissionais da educação e órgãos de fomento ao ensino; considerar a aplicação dessas DCNs como critério para a renovação, aprovação e reconhecimento de cursos superiores; investigar a implementação da Lei e das DCNs com questões no Censo Escolar e nas avaliações regulares como a Prova Brasil, ENEN e ENAD; tornar públicos os achados sobre evasão, aprovação e distorção idade/série através dos recortes de gênero, pertencimento etnicorracial e perfil socioeconômico; fazer campanhas nacionais de divulgação da Lei e combate ao preconceito, racismo e discriminação; trabalhar em colaboração com estados e municípios na formação continuada de professores e produção de material didático; instituir comissão técnica capaz de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar as políticas públicas específicas sobre o tema da Lei (Brasil/MEC, 2009).

3.2 O lugar da Lei no curso de licenciatura em história a distância

Analisei os programas e ementas das disciplinas do curso com o objetivo de encontrar os temas e conteúdos aludidos nos documentos que instituíram as DCNs para a Educação das relações etnicorraciais e o ensino da história e culturas afro-brasileiras e africanas. Feito esse primeiro levantamento a segunda etapa foi analisar as aulas-textos das disciplinas que tinham feito alusão aos conteúdos e temas da Lei. Entre as obrigatórias da área da educação analisei as ementas das disciplinas Educação e Sociedade, História e Política da Educação Básica. Nas disciplinas do currículo de história verifiquei os programas e ementas de todas as disciplinas de História do Brasil, História da América e História Contemporânea e constatei que as disciplinas continuaram seguindo o currículo tradicional, como provavelmente o fazem todos os outros cursos de história do país. O vocábulo negro só aparece nos textos de história para se referir às pessoas que no período escravista exerciam o trabalho compulsório. E, por mais que haja uma preocupação com o trato do tema, com a incorporação de novas

fontes e renovação das abordagens, o simples fato de essas pessoas só ter cor/raça no passado escravista, alimenta muitas representações entre os professores e estudantes. Não houve uma revisão radical da historiografia buscando integrar ou incorporar ao currículo novos temas e abordagens conforme preconizavam os conselheiros do CNE e as especialistas que elaboraram as *Orientações*.

Por exemplo, na aula 12 da disciplina História do Brasil V, o professor-autor aborda aspectos da história recente do país a partir das características dos movimentos sociais brasileiros, mas não há qualquer referência aos temas relacionados à história dos movimentos sociais negros brasileiros no século XX (Caderno de Textos ALMEIDA, 2011). Na disciplina história da América V foi dedicada uma aula específica para o processo que iniciou a luta pelos Direitos Civis nos Estados Unidos da América, destacando os problemas enfrentados pela população negra americana após a abolição, com a restrição, em alguns estados, do pleno gozo dos direitos políticos (voto) e aos direitos civis (regime de segregação), o lugar da educação como impulsora na formação de uma intelectualidade que se transformou em liderança e o papel das entidades e personalidades que formaram o Movimento pelos Direitos Civis nos EUA, no entanto, a aula termina sem concluir a história desse movimento nos EUA e não faz qualquer alusão à circulação de referenciais entre os movimentos negros norte-americanos e brasileiros (Caderno de Textos, LAIDLER, 2010).[134]

O currículo de história do curso aqui analisado seguiu o padrão que geralmente se encontra na maioria dos cursos de história do país e que se traduz nos conteúdos a serem ensinados nas escolas e abordados na quase totalidade dos livros didáticos da educação básica. Hélio Flores (2007:66-69) defende a necessidade de repensar o currículo, ainda eurocêntrico e constituído sob a tradição francesa, fundada na cronologia que divide a formação em história, nas épocas antiga, medieval, moderna e contemporânea. A implementação da Lei esbarra com a resistência em mexer no currículo, pois obriga retirar alguns conteúdos para que outros encontrem lugar.

Nas disciplinas pedagógicas obrigatórias da habilitação em licenciatura constatei uma situação um pouco diferente. Na grade curricular da disciplina Educação e Sociedade encontrei análises e reflexões comuns também nos textos da literatura especializada que versa sobre as relações raciais e a educação. As quatro aulas da

[134] Uma discussão profícua sobre a influência mútua dos movimentos políticos e culturais negros norte-americanos e brasileiros está em Pereira (2010), em particular no capítulo três, intitulado “Circulação de referenciais: Brasil, África e Estados Unidos”.

terceira unidade do curso de Educação e Sociedade é dedicada a tornar compreensíveis aos cursistas os conceitos de diferença, desigualdade e multiculturalismo, por exemplo. Orientando-se pelas formulações teóricas de Vera Candau, Renato Ortiz e Stuart Hall, os professores-autores das aulas contextualizaram o surgimento do multiculturalismo e procuraram mostrar a pertinência dessa noção nas sociedades contemporâneas, por conta da realidade de globalização. Eles afirmam que, paradoxalmente, nas sociedades globalizadas ocorre um processo de destaque das diferenças, em especial a diferença cultural, cabendo então um projeto político de transformá-la em qualidade positiva, através da implementação de políticas de reconhecimento e redistribuição (Caderno de textos ANDRADE & OLIVEIRA, 2011). Contudo, temas mais específicos próprios dos estudos das relações raciais na escola que ajudassem a aprofundar, por exemplo, o papel preponderante e ao mesmo tempo difuso, porque subjetivo, do racismo na defasagem idade/série das crianças e adolescentes negros em idade escolar não tiveram vez nos escritos dos professores (CANDAU,2003; CUNHA Jr, 2008). Uma discussão sobre a implantação da Lei, que caberia na disciplina "História e Política da educação básica" não foi identificada, apesar de constar, como objetivo do curso, "identificar e analisar os principais problemas e desafios da educação básica e sua relação com as políticas educacionais e as práticas escolares desenvolvidas ao longo do tempo", com atenção especial para o "conteúdo e o sentido político das principais reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990" (Caderno de Textos - BONAMINO & ALVES, 2011). Portanto, da perspectiva dessa disciplina as duas Leis que suscitaram um conjunto de ações desde 2004, quando foram aprovadas as DCNs para a educação das relações etnicorraciais, ainda não estão no patamar de políticas educacionais.

A análise dos programas, ementas e conteúdos das disciplinas do curso de licenciatura em história a distância permite concluir que a Lei está sendo cumprida principalmente no que tange ao ensino de histórias e culturas africanas, pois os estudos afro-brasileiros ficaram sub-representados no currículo do curso de licenciatura a distância, se considerarmos que essa área de conhecimento não é sinônimo de estudos sobre a escravidão. É possível verificar também que a abordagem com vistas a formar os professores na perspectiva das pedagogias de combate ao racismo e à discriminação (educação para as relações etnicorraciais) não se apresentou de modo consistente.

3.2.1 **O currículo de história da África: concepção e elaboração**

Monteiro (2007:190-191), reportando-se a artigo de Lee Shulman[135], informa que os professores têm em mente três categorias de conhecimento de conteúdos: o conhecimento da matéria ensinada, o conhecimento dos conteúdos pedagogizados e o conhecimento curricular. O saber docente não envolve apenas o domínio de fatos e conceitos de determinada área de conhecimento ou disciplina. "É preciso compreender a matéria que vai ser ensinada para se poder criar formas para o seu ensino", tornando-a compreensível. Nesse sentido, é preciso ter saberes para pedagogizar o conteúdo ensinado, ou seja, "representar e formular o conteúdo de forma a torná-lo compreensível para os outros", além de conhecer o currículo da área de conhecimento ou disciplina em que se atua. Nessa vertente está incluído o conhecimento dos fatores que influenciam na escolha de um determinado programa ou conteúdo, por exemplo. No caso das áreas de ensino da educação para as relações etnicorraciais e da história e culturas afro-brasileiras e africanas, a insuficiência de saberes sobre os conteúdos acadêmicos, sobre os conteúdos pedagogizados e sobre o currículo faz com que os professores acabem por não abordá-los seja na formação superior, seja na educação básica. Tem-se então um círculo vicioso.

Nessa parte do trabalho busco apresentar essas questões que envolvem a constituição dos saberes docentes, sob a premissa de que "o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional" (TARDIF, 2010:14).

A disciplina história da África foi oferecida no último período do curso de licenciatura, portanto, no segundo semestre de 2010. Ela foi escrita pelos professores Leonardo Affonso de Miranda Pereira, professor assistente do quadro efetivo da PUC-Rio, e pela professora Ynaê Lopes dos Santos, na época cursando doutorado na USP e sem vínculo empregatício com a UERJ ou com a PUC-Rio. Para a realização desse trabalho, tive oportunidade de gravar uma entrevista com o professor Leonardo Pereira. Por outro lado não tive a mesma sorte com a professora Ynaê Santos que não respondeu às minhas investidas para tentar entrevistá-la.

[135] O artigo em questão é Those who understand: knowledge growth in teaching, publicado em Washington (1984)

Pereira fez toda a sua profissionalização na Unicamp, com estudos iniciais em antropologia, mestrado e doutorado em história e pós-doutorado em teoria literária. Não seria a primeira experiência do professor com o ensino de história da África, pois, entre março e julho de 2009, ele trabalhou com o tema em uma universidade particular em São Paulo.[136]

O ensino de história da África era recente também na formação presencial da PUC-Rio, pois começou a acontecer regularmente no primeiro semestre de 2009, como disciplina eletiva obrigatória do curso de história da universidade. Leonardo Pereira relatou em sua entrevista:

> Assim que eu entrei, o professor Luiz Reznik, que antes era o chefe do departamento, me procurou dizendo isso: "Olha, estamos aqui na PUC, temos a decisão de investir na área de história da África. A história da África não é uma disciplina obrigatória do currículo, mas nós temos na nossa grade duas disciplinas, que é história da África I, que vai até o século XIX, e história da África II, que trata de imperialismo, descolonização, essas coisas assim. E precisamos de professores para oferecer essa disciplina." E ele me procurou sabendo que eu já tinha oferecido essa disciplina uma vez. Sabendo, para saber se eu tinha interesse para investir na área. Procurou a mim, ao Mauricio Parada, que trabalha mais com século XX, e a Ivana Stolze, que trabalha com o tema de africanos no Brasil e cultura africana no Brasil. Nesse momento nós três juntos aceitamos o desafio. No meu caso, com um pouco de responsabilidade, porque eu sabia que eu estava longe de ser um professor de história da África – eu tinha muita clareza disso –, mas eu achava que era importante criar esse espaço para a história da África no departamento de história no qual eu estava inserido (Entrevista de Leonardo Pereira, 10/09/2012).[137]

[136] Conforme informações apuradas na entrevista.
[137] No final do ano de 2012 houve concurso para a disciplina de história da África na PUC-Rio, com a aprovação de uma professora com formação específica em história da África. Informação disponível no site do Departamento de História da PUC Rio http://www.his.puc-rio.br/, consulta em 08/07/2013.

O processo de formação de um professor não acontece somente nos ambientes tradicionais instituídos formalmente, assim como não tem um tempo para terminar. O professor está em estado de aprendizagem constante. No trabalho que exercemos esse é um imperativo. O processo de constituição da disciplina história da África, ainda para o curso presencial da PUC-Rio, revela que o currículo da disciplina começou ser elaborado no segundo semestre de 2008, quando os três professores citados no depoimento acima tiveram a iniciativa de fundar o *Interseção Africana*, um grupo de estudos com formato de laboratório, responsável por gestar as disciplinas África I (século XVI ao XIX) e África II (século XX), que seriam oferecidas no ano de 2009[138]. Segundo Pereira,

> (...) sobrou para mim uma disciplina que eu, hoje eu tenho a clareza que eu não tinha a menor condição de oferecer no momento que me ofereceram, que é a disciplina história da África do século XVI ao século XIX. A partir do momento que eu aceitei... Eu aceitei isso pedindo um tempo para a gente oferecer a disciplina. E nós fizemos então um grupo de estudos, que a gente chamou de *Interseção Africana*, que visava justamente criar, preparar a todos nós para oferecer essa disciplina.
>
> (...)
>
> Com muito diálogo com o pessoal da UFF, especialmente o professor Marcelo Bittencourt, nós acabamos por constituir esse campo de leitura em comum, campo de reflexão em comum, que permitiu que nós viéssemos a oferecer com certa organicidade um curso de história da África I e África II. (Entrevista de Leonardo Pereira, 10/09/2012)

Segundo Leonardo Pereira, eram encontros nos quais os professores podiam discutir os temas concernentes à história da África, atualizar os debates em torno do

[138] O professor Maurício Parada, também da área de história contemporânea da universidade, assumiu a disciplina África II e Leonardo Pereira, a disciplina África I. A professora Ivana Stolze refletia os temas ligados aos processos da diáspora África no contexto do tráfico atlântico.

estado da arte desse campo de estudos e estreitar relações com estudantes da pós-graduação e pesquisadores externos com pesquisas no âmbito da história da África ou áreas afins. Nos encontros do *Interseção Africana* os professores puderam constituir o que eles entendiam, a partir daquela experiência de formação, como deveria ser o início do ensino de história da África naquela universidade. O curso resultou dos encontros do grupo e das outras experiências vividas pelos docentes.

O *Interseção Africana* atualmente é um grupo de pesquisa certificado pelo CNPq e seus líderes são o professor Leonardo Pereira e a professora Ivana Stolze Lima. O grupo se coloca na esfera da história cultural e tem como objetivo maior refletir o papel dos africanos e seus descendentes no mundo Atlântico com atenção para a "dinâmica dos fluxos culturais" vividos no contexto da diáspora. O grupo ao todo tem sete pesquisadores e 17 estudantes, distribuídos em duas linhas de pesquisa: a linha *Identidades e alteridades*, cuja proposta é investigar "as experiências ocasionadas pelos contatos entre os diferentes grupos culturais, linguísticos e étnicos envolvidos na formação do mundo atlântico", e a linha *Intelectuais e política*, interessada em "refletir sobre a atuação de intelectuais ligados à temática africana, focalizando a elaboração de projetos políticos, suas formas de divulgação e execução, bem como suas relações com os diferentes segmentos sociais".[139]

Leonardo Pereira começou ministrando a disciplina história da África I no curso presencial em 2009. No *Interseção Africana* e, depois, já trabalhando com a disciplina História da África, o professor esteve em contato com conteúdos temáticos, abordagens teóricas e metodológicas e bibliografia especializada e teve que fazer escolhas. Foi traçado um caminho, escolhida uma abordagem, ou seja, o currículo do curso.

Contudo, quando a coordenação do curso o indicou para ser o professor-autor da disciplina na modalidade a distância, Leonardo Pereira voltou a se deparar com os limites impostos à formação, pois agora a tarefa era escrever uma série de aulas que seriam usadas por outros professores, os tutores e os cursistas. Segundo o professor,

[139] Sobre o grupo ver http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=01117053CKTNW3, consulta em 18/03/2013.

> (...) a falta absoluta de tempo para assumir a tarefa, mas também por achar que, em determinados conteúdos, uma coisa é o debate na sala de aula, mas escrever um livro, um manual, que seja um manual na área... Então juntando a minha falta de tempo com a minha vontade de dar mais substância para alguns temas que eu chamei a Ynaê, que é de fora do departamento, para fazer uma parceria. Ela já oferecia a disciplina de história da África em vários cursos de formação por aí e, então, junto com ela, a gente deu forma para o curso história da África I. (Entrevista de Leonardo Pereira, 10/09/2012)

Dividir a escrita das aulas com a professora Ynaê dos Santos foi a solução encontrada pelo professor. A professora tem formação inicial em história na USP, que, em 1997, fez seu primeiro concurso de história da África. Logo Ynaê Santos, que cursou história (bacharelado e licenciatura) entre 1999 e 2004, é uma das poucas professoras de história de sua geração que teve história da África na sua formação inicial. Sua área de interesse na pós-graduação foi a escravidão atlântica, mas ela também fez alguns cursos de extensão e atualização em história da África e da diáspora africana, inclusive fora do país. E, assim como Leonardo, a professora já havia lecionado a disciplina história da África anteriormente: entre 2007 e 2008, ela trabalhou com as disciplinas História da África Colonial e Independente e História da África Pré-Colonial em uma universidade particular do Rio de Janeiro.[140]

Acredito que a atitude de dividir a escrita da disciplina ajudou o professor a resolver as dificuldades impostas pela sua formação incipiente em uma área de estudos que se revelava complexa. E, ao mesmo tempo, lhe permitia continuar contribuindo, especialmente com o seu saber-fazer, já que tinha acumulado alguma experiência de sala de aula ministrando a disciplina na graduação presencial da universidade. Além disso, trouxe, da formação adquirida na Unicamp, um olhar atento para as questões tematizadas pela Lei, como explica no trecho reproduzido adiante. Nesse sentido, o tempo de profissionalização e trabalho empenhado para elaborar e lecionar a disciplina no curso presencial lhe conferiu saberes experienciais, porque mobilizados na prática

[140] Informações consultadas no currículo lattes de Ynaê Lopes dos Santos, disponível em http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4704398P6, acesso em 29/07/2013.

cotidiana (TARDIF, 2010, p.58) que concorreram para dirimir as incertezas e fragilidades na atividade de professor-autor de um curso a distância.

> Eu era muito marcado pela própria experiência do debate intelectual da Unicamp, na qual, a partir da influência principalmente do Robert Slenes, o cuidado, a atenção para com isso se tornava muito evidente. Eu me lembro do Robert Slenes na banca do Sidney Chalhoub. Ele era o orientador e, na banca, ele vira para o Sidney e fala: "Ah, o seu trabalho é muito bom, legal. Mas, tem uma questão. Você tem um trabalho sobre escravidão que é ótimo, mas seus escravos podiam ser noruegueses. Porque não tem aqui algo que é importante notar, que é a bagagem cultural que essas pessoas trazem. A história dessas pessoas. O que compartilhavam antes de chegar aqui e serem escravos." Esse tipo de reflexão se torna muito importante para aqueles que, como eu, estavam na pós-graduação da Unicamp, naquela época. A atenção para essas questões se torna muito marcante. Mesmo que a gente não soubesse tanto desde a graduação e depois, na pós, fazia curso sobre a história africana, história dos afrodescendentes com o próprio Robert Slenes que tinha todo interesse pela temática (Entrevista de Leonardo Pereira, 10/09/2012).

Ainda que reconhecesse as especificidades do ensino a distância, que requer outros modos de viver a docência, o professor assumiu o desafio.

> E, de fato, a experiência do ensino a distancia acabou se mostrando uma experiência muito difícil, por um lado. A gente vai achar que vai escrever uma aula para o ensino a distância; não vai. É outra linguagem. É outra forma de chegar. São outros desafios que você tem que enfrentar. É mais. É um processo que

> tem perdas, mas tem enormes possibilidades também que eu aprendi participando concretamente dessa experiência (Entrevista de Leonardo Pereira, 10/09/2012).

O Seminário Especial História da África ficou com uma carga horária de 60 horas, que computava quatro créditos na soma final da licenciatura. O texto dos objetivos, ementa e programa do curso revela um recorte temporal entre os séculos XVI e início do XIX. A ementa do curso propunha refletir os

> problemas e possibilidades relacionados à construção de uma identidade africana a partir do século XIX. Análise da dinâmica dos processos sociais, culturais e políticos próprios ao continente africano entre os séculos XVI e XIX, com especial ênfase na região centro-ocidental. Relações entre tais movimentos específicos e a configuração mais ampla da história da Europa e das Américas no mesmo período, em especial no contexto da diáspora e da formação do mundo atlântico (Programa do Seminário Especial História da África /PUC/UERJ/MEC).

O foco na história das sociedades africanas centro-ocidentais, entre o século XVI e até o início do século XIX, portanto, antes do imperialismo, buscava contrapor às noções sobre a África e os africanos, construídas no imaginário do Ocidente, a partir do final do século XIX. Objetivava fazer com que os cursistas compreendessem que o conhecimento sobre o continente africano difundido nos meios de comunicação de massa, livros e mesmo no ensino de história não corresponde e nem dá conta da complexidade das histórias e culturas vividas no continente no decorrer do tempo. Essas representações da África são próprias do período do imperialismo e refletem as questões da época.

Para alcançar esse intento, o programa do curso apresentou a seguinte escolha de conteúdos e temas:

PROGRAMA	**Unidade I – Os desafios da História da África** Aula 1 – Um continente sem história? Aula 2 – A perspectiva eurocêntrica Aula 3 – Identidade africana e afrocentrismo Aula 4 – A busca do ponto de vista africano: métodos e fontes **Unidade II – As sociedades africanas: costumes e transformações** Aula 5 – Islamismo e comércio transaariano Aula 6 – A formação das sociedades subsaarianas: culturas e civilizações Aula 7 – Formações políticas na África Ocidental: Mali e Songhai Aula 8 – Formações políticas centro-africanas: Congo, Ndongo e Matamba[141] **Unidade III – As dinâmicas do mundo atlântico** Aula 9 – O encontro de civilizações: portugueses e africanos Aula 10 – Da escravidão ao comércio de escravos Aula 11 – As redes comerciais e o Mundo Atlântico em formação Aula 12 – O tráfico transatlântico **Unidade IV – Africanos e seus descendentes nas Américas** Aula 13 - Da experiência da escravização à Travessia da Kalunga Aula 14 – Identidades reconfiguradas: nações e grupos de procedência Aula 15 – As culturas afrodescendentes Aula 16 – De volta à África: os retornados

[141] Foi incluído no texto também o povo Luba.

A bibliografia principal do curso incluía três livros. Dois deles escritos pelo historiador Alberto da Costa e Silva, que foi embaixador do Brasil na Europa (Portugal), América (Colômbia e Paraguai) e África (Nigéria e Benin). O livro *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses* teve sua primeira publicação em 1992 e *A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700*, no ano de 2002, com reedição em 2011. Essas são duas obras seminais na historiografia sobre a África e cumpriram, nesse projeto de ensino, o papel de munir os professores-autores de dados e eventos necessários à escrita. São leituras comumente lembradas pelas pessoas que iniciam seus estudos sobre o continente africano. Os livros têm o formato intencional de manual, porque possibilitam um texto "simples, claro e direto" como afirmou o próprio autor no prefácio do primeiro livro (Silva, 1992:1). Esse formato não inviabiliza a interpretação dos processos históricos, a pesquisa de fontes e o cotejamento de pontos de vista, como pontuou o historiador João José Reis, na apresentação de *A manilha e o libambo* (SILVA, 2011). A terceira obra de referência para a escrita das aulas-texto foi o livro do historiador americano John Thornton, *A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800).* A publicação data de 1992, mas teve a sua primeira tradução para o público brasileiro em 2003. O estudo inaugura um marcador importante na historiografia sobre a África e a dispersão atlântica decorrente do escravismo ao focar no protagonismo dos africanos. Analisando primeiramente a interação entre África e Europa, o historiador buscou mostrar o lugar de sujeito do africano no negócio da escravidão, por exemplo. Ao tratar da presença dos africanos e seus descendentes na América evidenciou as reformulações, as reinterpretações das culturas de origem no Novo Mundo, ou seja, alguns exemplos das identidades possíveis assumidas pelos africanos e seus descendentes no contexto diaspórico. Basicamente foram as perspectivas de Thornton que orientaram a abordagem historiográfica adotada na disciplina. Esses três livros compunham a biblioteca dos Polos Municipais.[142]

Pensar um programa para ensinar história no ensino a distância foi um desafio que Leonardo Pereira pontuou em sua entrevista. Sua fala revela a impossibilidade de transpor literalmente as práticas docentes do ensino presencial para o ensino a distância, o que, de início, causou um ceticismo quanto à validade dessa modalidade de ensino.

[142] Foram comprados 42 exemplares de cada obra conforme listagem disponibilizada pela coordenação do curso.

> O primeiro problema, para mim, era a leitura, né? Eu não podia esperar a carga de leitura dada no curso presencial. o que me causava certo problema. Porque eu tinha um certo incômodo com isso, de a gente se aproximar muito de um manualzão em vez da reflexão, do debate que a gente faz. Esse é um problema que apareceu no curso de história contemporânea[143] e, claro, continuou no caso da história da África (Entrevista de Leonardo Pereira, 10/09/2012).

Analisar os mecanismos que determinada sociedade utiliza para construir o que se denomina história talvez seja o principal ofício do historiador da atualidade. Aprendemos a fazer análises, a estranhar construções prontas e estabelecidas e a inserir outras vozes em narrativas ditas verdadeiras. Como pôr em prática esse conjunto de saberes nessa nova modalidade de ensino? Esses saberes se revelavam inadequados? Talvez deva ter sido, pelo menos inicialmente, a dificuldade do professor para se filiar ao projeto.

Por outro lado, com história da África, a tarefa de escrever para uma disciplina que contava com uma produção acadêmica incipiente nas universidades e no mercado editorial brasileiro, pelo menos revela menos incômodo:

> Mas tinha uma diferença básica entre os dois,[144] que é inegável. Em história da África ainda hoje, cada vez menos, mas ainda hoje, nos nossos cursos regulares, presenciais, nós já temos que enfrentar a dificuldade que é a escassez da bibliografia em português da história da África. Não dá para trabalhar certos temas, certas questões, certas bibliografias em outras línguas numa sala de aula de graduação. O que muitas vezes, mesmo num curso regular, mesmo no nosso curso aqui, me obrigou, nos

[143] O professor escreveu junto com o professor Maurício Parada o curso de História Contemporânea II e III.
[144] Fala da disciplina história contemporânea, que lecionava no presencial e da qual havia escrito as aulas-texto para o curso a distância em parceria com o professor Maurício Parada.

> obriga, no curso de história da África, a usar manuais. Por mais que sejam manuais de ótima qualidade, são manuais. M'bokolo[145], que a gente usa, mas que não são textos que estamos acostumados a usar em história do Brasil, contemporânea. Então, no caso de história da África, essa sensação fica um pouco amenizada porque a gente já tinha essa perda também no curso presencial. A dificuldade de acesso à historiografia já existia mesmo no caso do presencial. Eu sofri menos com essa ideia de que a construção do debate estava prejudicada porque era difícil. É difícil ainda no curso de graduação acompanhar esse debate (Entrevista de Leonardo Pereira, 10/09/2012).

3.2.2 **A materialidade da disciplina história da África**

O Seminário Especial História da África se materializou em um conjunto de 16 aulas-texto em formato de apostilas impressas enviadas aos Polos Municipais de Apoio Presencial e em formato digital disponíveis no AulaNet. Segundo Rumble (2003:72) o uso de material impresso ainda é dominante no ensino a distância, pois os gestores alegam baixo custo, facilidade de produção, distribuição, utilização e acesso aos estudantes. Nessa experiência de curso o material escrito foi importante, pois muitos cursistas, como abordado no segundo capítulo, não tinham acesso cotidiano à internet ou tinham dificuldades para estudar estritamente via computador.

As aulas tinham em média 10 páginas em que predominava o texto escrito, pois se os professores-autores se apropriaram de mapas, fotografias e pinturas como constatado na análise do material, seu uso na maioria das aulas-texto foi apenas ilustrativo, ajudando a compor a narrativa. No final de cada aula vinha o item ***Para saber mais*** no qual os autores sugeriam uma bibliografia complementar ou um filme, por exemplo. Os professores priorizaram sugerir textos e filmes que estavam disponíveis na internet.

[145] M'BOKOLO, Elikia – África negra. História e civilizações. Salvador/São Paulo: EDUFBA/Casa das Áfricas, 2009. Tomo I e II.

A aprendizagem do curso foi concebida na dinâmica processual, onde no final de aulas-textos pré-estabelecidas havia uma questão-problema (uma **tarefa**) que deveria ser respondida pelo cursista no ambiente de aprendizagem virtual, o *fórum de debates* da aula. Esse recurso interpelava os cursistas a contribuir com suas reflexões, acompanhar as discussões dos colegas de turma e intervir, caso achassem conveniente. Desse modo, o *fórum de debates* da disciplina se constituiu como a "sala de aula" virtual do curso de licenciatura em história. Todas as interações dos cursistas no fórum de debates deveriam ser avaliadas pelos professores-tutores da disciplina.

Das 16 aulas, seis tiveram questão-problema para responder e todas elas partiam de um documento, relacionado ao conteúdo estudado. Os fóruns duraram cerca de um mês, por isso nem todas as aulas tiveram tarefa, além de ficar muito cansativo e corrido. Algumas questões-problema obrigavam que os cursistas relacionassem mais de uma aula, mas os mesmos tiveram dificuldade para elaborar respostas coerentes com as questões apresentadas pelos professores-autores, pois a maioria atendia parte da questão, nunca toda ela. Esses problemas serão analisados em outro momento dessa tese.

As três aulas iniciais que enfatizaram a abordagem teórica e discussão historiográfica do curso e as oito seguintes que trataram especificamente da história que ocorreu no continente africano até o início da diáspora atlântica foram privilegiadas com questões-problemas para serem respondidas. A história da presença dos africanos e seus descendentes no período colonial brasileiro, abordada nas cinco últimas aulas não tiveram tarefa e essa opção certamente comprometeu a apreensão desses conteúdos finais, tão caros à história das relações raciais no Brasil. O fórum da disciplina se constituiu em um espaço importante para mensurar a aprendizagem dos cursistas, já que pelas postagens era possível saber quem estava compreendendo ou não. Do mesmo modo que essa ausência frustrou e limitou uma proposta de análise mais profunda dos saberes dos docentes sobre esses temas que são abordados no próximo capítulo dessa tese.

3.2.3 A disciplina história da África na perspectiva dos tutores presenciais e a distância

Os docentes são sujeitos de suas ações. Na constituição de uma disciplina a ser ensinada e no trabalho que realizam cotidianamente diversas influências atuam sobre a constituição de seus saberes. Segundo Tardif (2010:56), "o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo". A análise da atividade docente desses professores nos revela as escolhas feitas, filiações teóricas e abordagens do conhecimento, com que pares dialogou e as interpretações que fez das leis e das normas que afetam o seu ofício.

Consegui acessar os currículos Lattes de 26 professores-tutores que trabalharam diretamente com o Seminário Especial História da África, oferecido a todos os alunos do curso a distância de licenciatura em história no segundo semestre de 2010[146]. Mais da metade dos tutores a distância tinha algum tipo de vínculo com as instituições que coordenaram o curso. No grupo havia cinco professores com graduação, dois cursando o mestrado e 12 já eram mestres, ou pela UERJ ou pela PUC. Três tinham doutorado e quatro estavam cursando. Pelo menos dois terços do grupo tinha experiência com o ensino de história, sendo que a metade lecionava história na educação básica, a maioria nas redes públicas de ensino. Além dessa *expertise* com a docência deve-se destacar o fato de a maioria possuir pós-graduação ou estar cursando-a, o que conferia qualidade e credibilidade ao projeto. No entanto, constatei que, desse grupo, apenas quatro professoras desenvolviam a época ou já havia concluído estudos na área de história da África. Duas, inclusive, cursaram a especialização História da África do Negro no Brasil, oferecida pela Universidade Candido Mendes.

Mas isso não deve ser considerado um problema. Nos cursos oferecidos na modalidade a distância, o professor tutor é contratado para ministrar diversas disciplinas, por isso, não é necessário que ele seja especialista na temática que irá trabalhar. Ele precisa saber lidar com as ferramentas das TICs e ter experiência com o ensino da área de conhecimento em si. Por exemplo, seria muito complicado contratar um profissional com formação em geografia ou filosofia para atuar como tutor em um

[146] Entre os tutores presenciais o número de pós-graduados era menor. Conforme dados disponibilizados pela coordenação do curso cinco professores-tutores presenciais já havia concluído o mestrado, doze tinha especialização e apenas um era graduado.

curso a distância de história. Não foi o que aconteceu nessa experiência, pois todos os tutores tinham formação em história, incluindo pós-graduação. Mas, ainda assim, apesar da sólida formação dos tutores a distância, reconhecida e admirada pelos cursistas, os depoimentos dos próprios tutores e a análise do fórum da disciplina revelou que a aprendizagem desses conteúdos teve limites impostos pela formação dos próprios docentes e pelo modelo de ensino no qual se inseriu a formação. Dizendo de outro modo, apesar da ampla experiência e do ótimo currículo dos professores que trabalharam como tutores na disciplina história da África, do ponto de vista dos conhecimentos específicos sobre o tema com aos quais eles trabalharam, podemos afirmar que eles estavam no mesmo patamar dos seus alunos. Nenhum desses professores havia tido qualquer disciplina sobre a história do continente africano e provavelmente nenhum aprofundamento sobre educação das relações etnicorraciais. E essa situação se revela na interação com os cursistas e também é apontada pelos tutores em seus depoimentos:

> Eu não tive história da África aqui na UERJ. Quando comecei a lecionar no curso a distância tinha um ano de formada, estava no início do mestrado. Então lia, estudava, procurava imagens para ilustrar. Também aprendia para depois trabalhar com eles (Entrevista, Tutora a distância, Polo Aracati, Ceará)

Indagada sobre como trabalhou com os recursos didáticos postos pelos professores-autores nas aulas-texto, essa mesma professora evocou a "sensação" que o vídeo da escritora Chimamanda Adichie[147] causou entre todos. Essa professora também leciona no ensino fundamental e declarou ter usado o material da disciplina história da África na escola: "dei uma adaptada e trabalhei com os meus alunos".

Percepção análoga teve o professor tutor presencial Sérgio Barreto, do Polo de Salvador: "nossa formação geral e específica carece de mais conteúdo de história da África. (...) Aluno e professor se debruçaram para realizar os mesmos estudos."

[147] Ela é uma escritora natural da Nigéria, com vários livros publicados e três deles premiados, que tratam de questões de gênero, étnicas e de identidades, todos relacionados ao seu lugar de origem (ALVES & ALVES, 2011). Tratarei da palestra quando abordar o tema das aulas do curso.

(Questionário, Prof. Sergio Barreto (tutor presencial), Polo Salvador, Bahia, 01/09/2012). Vale pontuar que dentre os tutores presenciais, o número de pós-graduados era menor. Conforme dados disponibilizados pela coordenação do curso cinco professores-tutores presenciais já havia concluído o mestrado, doze tinha especialização e apenas um era graduado. Na ficha elaborada para aos tutores presenciais havia uma questão sobre a formação dos mesmos e a partir dela, apurei as informações a seguir. O tutor presencial do polo de Guanambi, na época com 48 anos, tinha licenciatura curta em Estudos Sociais e licenciatura plena em história. O tutor do polo de Salvador, com 52 anos, era licenciado em história com pós-graduação latu senso em metodologia e didática. A tutora do polo de Teixeira de Freitas na época com 48 anos era graduada em história e especialista em história regional e por fim o tutor do polo de Tianguá, Ceará, com 34 anos que havia concluído mestrado em história pela Universidade Federal do Ceará.

Na mesma linha se posicionou a professora Andrea Queiroz, que acompanhava os cursistas do polo de Aracaju. Seu relato sobre aspectos de sua experiência como tutora da disciplina história da África remete ao que postula Tardif (2010:57) ao afirmar que *"trabalhar remete a aprender trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho"* [148].

> Lecionar essa disciplina foi muito importante para a minha prática docente, uma vez que essa experiência tornou-se para mim uma formação continuada, pois a história da África não pertencia ao meu currículo de graduação. Tive que me aprofundar posteriormente, no bojo das transformações curriculares (Questionário - tutora a distância, Polo Aracaju, Sergipe, 02/07/2013).

[148] Grifos do autor.

A mesma compreensão teve o professor Benedito Gomes:

> Terminei por aprofundar os meus conhecimentos acerca da história da África, uma vez que, na condição de professor, somos impelidos a galgar novos horizontes. Foi o que eu fiz. Ao deparar com a disciplina África me senti desafiado a realizar estudos mais aprofundados, me apossando de aspectos da história africana que ignorava complemente. Quando graduei, não era fácil encontrar produções acerca da África. O que mais me chamou a atenção no material produzido pelos professores da PUC foi a história da África produzida por historiadores do próprio continente africano. Não me lembro de ter visto isto na minha graduação (Questionário, Prof. Benedito Gomes (tutor presencial), Polo Guanambi, Bahia, 01/09/2012).

Se a disciplina fosse oferecida no modelo de curso presencial, é provável que o currículo dos professores fosse semelhante, pelas condições nas quais o campo de ensino em história da África se apresentava em 2010. O número de professores com formação específica em história da África era e ainda é muito pequeno. Em 2010 estávamos com sete anos de vigência da lei, mas só a partir daquele ano os concursos públicos aumentaram expressivamente.

Na PUC-Rio não foi diferente. Os conhecimentos sobre história da África estavam sendo construídos no desempenho das atividades profissionais, ou seja, foi lecionando história da África que os professores aprenderam a lecionar disciplina e a dominar progressivamente os saberes necessários (conteúdos, debates historiográficos, metodologia, fontes etc.) à realização do trabalho que lhes foi imputado. Essa experiência põe em evidência a face de mediador, de orientador do conhecimento, constituinte da prática da profissão de professor.

Guerra (2012:171-173) analisou o currículo dos professores que atuavam com a disciplina história da África nas IES públicas brasileiras em 2012. A pesquisadora apurou que, dos 62 professores, a maioria se constitui de historiadores

formados no Brasil, mas apenas 21 têm formação (mestrado e doutorado) na área. Além desses, 22 professores são especializados em estudos afro-brasileiros, os temas "correlatos", o que significa, na maioria dos casos, serem estudiosos da escravidão. Já os 19 restantes têm estudos nas mais variadas áreas.

A pesquisa de Guerra também demostrou o acréscimo gradativo de concursos para a cadeira de história da África nas IES públicas brasileiras a partir da vigência da Lei. Entre 2001 e 2011 foram 49 seleções, com sua concentração nos anos de 2009 e 2010, com oito e 15 aprovações respectivamente. Um cálculo feito a partir da tabela disponibilizada pela pesquisadora nos anexos de sua tese permite constatar que 41% das contratações ocorreram entre os anos de 2010 e 2011 (GUERRA, 2012).

3.3 Os saberes ensinados no Seminário Especial História da África

O fórum da disciplina história da África vigeu entre os meses de agosto e dezembro de 2010, com a reapresentação no primeiro trimestre de 2011, para os reprovados. O cotidiano de ensino e aprendizagem vivido nas 29 "salas de aula" desse ambiente virtual resultou em um documento do software Excel, que computou 8.763 mensagens de texto trocadas entre os participantes. Esse material me foi gentilmente cedido assim como os outros documentos. São as conversas dos 765 cursistas, 29 professores-tutores a distância e dois professores-formadores, que, no caso dessa disciplina, foram os mesmos que elaboraram as aulas-texto. As interações só ocorreram entre cursistas matriculados em uma mesma turma e seu respectivo professor-tutor a distância. Já o professor-tutor interagia também com os outros tutores a distância e com os professores formadores. Aconteceu de um tutor a distância ter duas turmas em polos diferentes, mas que, no fórum da disciplina história da África, formaram apenas uma turma, ou seja, apenas uma "sala de aula". Essa junção ocorreu nas turmas MAB (polos de Bacabal e São Luís), MAF (polos de Imperatriz e São Luís), CEE (polos Crato e Jaguaribe), CEB (polos de Aracati e Tianguá), BAH (polos de Juazeiro e Guanambi) e BAC (Feira de Santa e Jequié).

Neste item apresento os resumos das aulas que tiveram tarefa, as aulas ímpares discutidas pelos cursistas no fórum de debates e que suscitaram dúvidas entre os tutores. Na sequência de cada resumo, faço uma análise das discussões e das dúvidas

que emergiram entre os professores envolvidos na tarefa de ensinar história da África. Elaborei resumos das outras aulas-texto, as aulas pares, que estão no anexo dessa tese.

Sequência das aulas-texto com tarefa e período de duração de cada fórum[149].					
Aula 1 04/08 a 29/08	Aula 3 18/08 – 12/09	Aula 5 – 01/09 – 26/09	Aula 7 15/09 – 10/10	Aula 9 29/09 – 24/10	Aula 11 13/10 – 07/11

A análise geral dos objetivos da disciplina revela o intento de que os cursistas desenvolvessem habilidades e competências de professores-pesquisadores. Identifica-se o esforço em transpor a perspectiva tradicional que reduzia (reduz) o trabalho do professor da educação básica à didatização dos saberes acadêmicos. Para Monteiro (2001:121) ainda uma herança do paradigma da racionalidade técnica, que, perseguindo a eficácia, passou a exercer o controle científico da prática educacional. De acordo com essa perspectiva, o profissional da sala de aula seria aquele que tem competência técnica de "passar" para os alunos, de modo simples e "didático", as análises e descobertas dos professores universitários – esses, sim, os legítimos pesquisadores, os divulgadores científicos, os produtores de conhecimento.

Pude identificar um esforço para desconstruir esse entendimento reducionista do trabalho do professor, evidenciado nas questões-problema colocadas no fórum de debates da disciplina, nas discussões historiográficas presentes nas aulas-texto que contrapuseram análises e expuseram diferentes fontes de pesquisa e autores. Esse enfoque deu a oportunidade de os professores-cursistas construírem alguns trajetos e novas abordagens acerca das histórias da África, o que, para aqueles que de fato investiram na formação, oportunizou o desmanche dos saberes constituídos e a construção de outros.

O curso de história da África foi inaugurado com a conferência da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, intitulada "O perigo da história única", proferida

[149] Os prazos para o funcionamento dos fóruns não foram muito rígidos. Alguns professores tutores a distância cumpriram e outros estenderam as discussões um pouco mais.

para a Technology, Entertainment, Design – TED[150]. Os cursistas deveriam assistir ao vídeo, que tem cerca de 18 minutos, e ler o texto da primeira aula, cujo título era "Um continente sem história?". Esse primeiro texto buscou levantar concepções e estereótipos cristalizados sobre o continente para, depois, iniciar os cursistas nas discussões sobre a constituição da história da África como um campo do ensino de história.

Resumo: A primeira coisa que os autores fazem é relacionar a presença da disciplina com a aprovação da Lei 10.639/03, resultado de um esforço, segundo os professores-autores das aulas, para acabar com o silêncio (desconhecimento) existente sobre a África nos currículos de história no Brasil. Apenas o texto da lei é disponibilizado na pasta de documentação do fórum da disciplina e não há menção às diretrizes ou às orientações.

Os autores destacam que as representações sobre o continente africano situam-se entre os séculos XIX e XX e advêm do contexto do imperialismo, em que uma série de discursos, científicos inclusive, serviu para explicá-lo e justificar a sua exploração. Daí decorre a maioria dos estereótipos, quase todos negativos, replicados e consolidados pelas diferentes mídias. A história, que surgia como área disciplinar, estabelecia seus métodos e seu corpo de fontes, acabou por refutar uma possível história das sociedades africanas subsaarianas porque as mesmas não apresentavam os elementos do progresso próprios das sociedades europeias e não dominavam os códigos escritos de linguagem. Fixaram-se representações de que estes povos estavam imersos na imobilidade, sem transformações e desenvolvimentos para ser conhecidos, ou seja, um continente sem história. O que havia era uma história da presença europeia no continente sob a ótica dos europeus.

Na segunda metade do século XX, com os processos de contestação

[150] A TED (Technology, Entertainment, Design) é uma ONG americana que atua desde 1984 com o objetivo de divulgar ideias através de conferências que duram em média 18 minutos. Seus convidados, geralmente pesquisadores, escritores e personalidades, são estimulados a desenvolver ideias que toquem as pessoas no mundo e as façam refletir sobre os seus posicionamentos. Chimamanda Ngozi Adichie foi palestrante em 2009. Sobre o TED, ver http://www.ted.com/ A conferência de Chimamanda Adichie está disponível no próprio site do TED: http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html

do domínio colonial, intelectuais de origem africana tomam para si o protagonismo de escrever a história da África sob a perspectiva dos africanos, apesar de terem tido formação europeia. Joseph Ki-Zerbo, historiador e político, natural de Burkina Faso, foi responsável por uma série de trabalhos como a História da África Negra, de 1972, na qual propôs uma releitura da história da África descolada do domínio europeu, logo, uma história da África que não fosse concebida como "simples consequência da história europeia" (PEREIRA & SANTOS, 2010, aula 1)[151]. O texto da primeira aula também inclui um mapa físico do continente e imagens de divulgação dos filmes Tarzan e Hotel Ruanda.
Questão-problema: discutir as relações possíveis entre o depoimento da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, "O perigo da história única", e os problemas envolvendo a história da África apresentados na primeira aula-texto.

Esta primeira aula mobilizou cursistas e professores-tutores de modo muito parecido. No geral, eles ficaram sensibilizados, emocionados e se identificaram bastante com o depoimento que recebeu os adjetivos de "extraordinário", "comovente", "bacana", "interessante", "enriquecedor", "excelente", "riquíssimo", "valoroso", entre outros.[152] Eles também fizeram correlações com suas próprias práticas profissionais e vida cotidiana, reconhecendo que, em diferentes momentos, nos valemos da história única e emitimos juízos, tomamos posição etc. Alguns professores-tutores retornaram aos formadores dando notícias do impacto da primeira aula. A tutora a distância de Bacabal registrou no fórum de debates da disciplina que "gostaria de parabenizar a equipe pela ótima aula inaugural associada a esse belíssimo depoimento. Acho que causou um forte impacto nos alunos, e em mim igualmente" (Fórum de debates - tutora a distância – Polo Bacabal, Maranhão, 17/08/2010). No ensejo a tutora de São Luís

[151] Referencio-me pelo Caderno de Textos da disciplina História da África que assim como todas as outras se tornou uma publicação. Utilizei para análise nessa tese ainda o documento em PDF, disponibilizado pela coordenação do curso.

[152] O depoimento da escritora pode ser encontrado em muitos blogs e redes sociais. Foi também em 2010 que tive acesso ao TED de Chimamanda através dos meus licenciandos de história no Colégio de Aplicação da UFRJ, onde trabalhei como professora substituta. Eles me pediram orientação para desenvolver uma atividade pedagógica, a partir das questões postas por Adichie. Depois, na 1ª. Jornada Acadêmica do Colégio de Aplicação, a reflexão de Adichie foi retomada na apresentação "A Perspectiva e Ensino de História no CAp: combatendo o perigo de uma história única", das professoras Mônica Lima e Alessandra Carvalho. A palestra da escritora computava quase quatro milhões e meio de visualizações em 15/07/2013.

postou: “também adorei o vídeo e os alunos da MAD estão participando e comentando mesmo” (Fórum de debates, Polo São Luís, Maranhão, tutora a distância – 17/08/2010).

Na segunda aula, intitulada *O olhar eurocêntrico: o ensino da história da África*, os professores-autores buscaram proporcionar aos cursistas identificar e problematizar a perspectiva eurocêntrica que marcou a produção histórica sobre a África, com destaque para como essa perspectiva aparece nos livros didáticos de história. Como dito anteriormente, essa aula não teve tarefa; seu resumo encontra-se no apêndice dessa tese.

Com o título de *O afrocentrismo e a invenção da África*, a terceira aula continuava problematizando a ideia de uma África única, mas agora estranhando o projeto da história da África do ponto de vista dos intelectuais africanos gestado pela historiografia afrocêntrica.

Resumo: O afrocentrismo se constituiu como uma corrente de pensamento, sistematizada no século XX por intelectuais, quase todos formados em universidades europeias ou nascidos no ambiente da diáspora, que perseguiam uma identidade africana capaz de romper com o pensamento racista que justificara o domínio colonial. Voltada especialmente para as sociedades estabelecidas abaixo do Saara, se buscava produzir uma história da África da perspectiva dos próprios africanos. Para o filósofo ganense Kwame Appiah, esse pensamento tem uma historicidade e suas origens estão no século XIX. E, apesar das boas intenções políticas, ele continha contradições, pois, ao buscar uma unidade entre os africanos, acabou passando por cima das culturas diversas existentes no continente, acreditando que apenas a cor da pele (identidade biológica) poderia amalgamar aqueles povos. Portanto, tanto a análise eurocêntrica quanto a afrocêntrica não foram capazes de compreender a história do continente.
Questão-problema: A tarefa era relacionar a letra da música Faraó, divindade do Egito, do grupo afro-baiano Olodum com as questões apresentadas na aula-texto, destacando tanto o sentido político da música quanto os problemas contidos nesse tipo de representação.

Faraó, divindade do Egito (Luciano Gomes dos Santos)
"Eu falei Faraó
êeeee faraó
Eu clamo Olodum Pelourinho
êeeee faraó
É pirâmide da paz e do Egito
Despertai-vos para
cultura Egípcia no Brasil
Em vez de cabelos trançados
Veremos turbantes de Tutacamon
E nas cabeças
Enchei-se de liberdade
O povo negro pede igualdade
Deixando de lado as separações
Que Mara Mara
Maravilha Ê
Egito, Egito Ê".[153]

Leonardo Pereira e Ynaê Santos apresentam uma análise da essencialização da África, a partir da difusão de uma possível identidade africana comum aos brasileiros negros, que estaria no antigo Egito, presente na letra da música do grupo afro-baiano Olodum.

Os autores não informaram, na aula-texto, que canções como essa e outras criadas pelos grupos afro-baianos também estão inseridas no contexto histórico de estruturação dos movimentos sociais negros no Brasil, que tiveram atuação expressiva a partir dos anos 1980, e para os quais a representação da África continente-pátria-mãe foi um importante amálgama identitário. Vivia-se a afirmação política de uma identidade negra a partir de uma interpretação de cultura negra no Brasil que teria suas raízes, sua originalidade, na "Mama África" e deveria ser compartilhada por todos os negros. Segundo Pinho (2004:34),

[153] A canção é de 1987, ano em que o grupo vendeu 100 mil discos.

> Os blocos afros criam uma África mítica que funciona como referencial para a construção da narrativa de uma identidade étnica, resultando na criação de uma África específica e especificante dos africanismos, das tradições ditas africanas e da invenção daquilo que se considera afro.
> (...)
> Ao se apoderarem simbolicamente da Mama África e criar seus significados, os blocos afros criam tradições e produzem novos conceitos de ser e sentir negro, conferindo orgulho e um sentido de autenticidade para quem assim se define.

A postagem dos formadores aos tutores sobre a questão-problema dessa terceira aula centrou-se na abordagem teórica dos estudos africanos somente, insistindo ser importante que

> os alunos notem a ligação direta que a música estabelece entre o Egito antigo e o pelourinho negro de Salvador. Sob tal concepção, a cultura egípcia estaria já no Brasil com os negros: faltaria apenas 'despertá-la'. Não por acaso, os turbantes aos quais a música faz referências são descritos como a forma primeira dos cabelos trançados - na invenção de uma tradição que afirma o Egito como base de origem das culturas negras da América (fórum de debates – Leonardo Pereira - 28/08/2010).

Seguindo o argumento dos autores, era preciso que os cursistas compreendessem que um conhecimento reduzido e deturpado da história da África produzia esse tipo de olhar para a África na sociedade brasileira. O equívoco da música está em tomar o continente africano pelo Egito antigo.

Para os professores-autores, a letra da música revela dois vieses da história do continente africano: o eurocentrismo e o afrocentrismo. A primeira perspectiva atribui valor positivo somente às formações político-sociais africanas semelhantes ou próximas dos modelos políticos europeus. Assim, o Egito Antigo é admirado por seus

feitos grandiosos, governos fortes e centralizados, representado pelo poder imponente do faraó, muito parecido com as formações em voga na Europa do imperialismo. As outras sociedades, que não se encaixam dentro dessa camisa de força conceitual, são consideradas menores, atrasadas, portanto não passíveis de ser admiradas. O viés afrocêntrico, ancorado na ideia de raça biológica, busca a existência de uma suposta "identidade inata entre todos os africanos, que se estenderia do Egito antigo aos negros escravizados da América" (PEREIRA e SANTOS, 2010, aula 3), desconsiderando uma população afro-brasileira com origem em diversas culturas africanas, com origem na região centro-ocidental.

As questões apresentadas pelos professores-autores não apareciam nas mensagens dos cursistas. O debate enveredou para a história dos blocos-afro na Bahia e, a despeito da crítica feita à perspectiva afrocêntrica, houve até muitas saudações à nossa suposta "herança" egípcia e a uma essência africana brasileira. A preocupação com a difusão da ideia de superioridade dos negros em detrimento dos brancos aparece na fala de alguns professores-tutores. O receio do racismo às avessas decorrente da supervalorização da cultura negra e essencialização da mesma, também.

A mensagem reproduzida abaixo revela, ao mesmo tempo, as preocupações da professora tutora com os encaminhamentos que o fórum estava tomando, mas também com seus próprios limites para refletir sobre questão tão complexa. Respondendo à mensagem de uma cursista, ela escreve,

> Gostei muito da sua contribuição, mas tenho ainda algum receio em relação a que forma a igualdade é aqui evocada. Acho que muitas vezes movimentos sociais e culturais chamam a atenção para negligências e injustiças históricas a partir de um discurso que clama à superioridade. **Não estou dizendo que é o caso da música em questão, o que realmente acho que não é**, mas a nossa discussão me fez pensar nesse ponto. Às vezes acho que para chamar a atenção para algo como a importância do povo africano, ou da contribuição do negro no Brasil, existem tendências que exaltam a "raça" como algo extraordinário, quando, na verdade, essa é uma discussão delicada. Não sei se estou sendo clara, mas tenho a sensação que se acaba fazendo o que antes foi realizado em relação ao branco. **Como se, para**

> **que o africano fosse valorizado, ele precise ser melhor e não igual. Desculpem qualquer confusão... Quero mesmo refletir com vocês...** (Fórum de debates, tutora a distância, polos Bacabal – São Luís, Maranhão, 09/09/2010)

A maneira pela qual as discussões se colocavam no fórum da disciplina levou duas professoras-tutoras a recorrerem aos formadores, solicitando orientação de como reencaminhar a discussão.

> Também fiquei preocupada com este ponto. Quando observamos de que forma a História dos negros no Brasil foi construída, a partir dos autores que defenderam as ações afirmativas, por exemplo, e de como a diáspora africana no decorrer de todo o século XX apontou a defesa da ideia da identidade africana, e até pan-africana... O que pode ser apontado como uma diversidade de defesas neste sentido. No entanto, **considero o afrocentrismo uma discussão à frente de algumas conquistas que ainda não foram postas em prática**, como a lei 10.639 e que ainda precisa se relacionar com a identidade de uma boa parte dos brasileiros com a África: ações afirmativas, cotas, a lei, a diversidade cultural, o papel do movimento negro... (Fórum de debates - tutora a distância - Crato, Ceará – 15/09/2010)

> Estou preocupada com o encaminhamento deste tópico porque **acho que a discussão deveria enveredar pela questão da identidade africana, o que leva ao problema de uma possível naturalização dessa identidade**. Do pouco que li do livro do filósofo Kwame Appiah[154], indicado na bibliografia, observei que este aponta para os perigos dessa naturalização, chamando

[154] A obra em *questão Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura* publicada no Brasil em 1997, pela editora Contraponto.

> atenção para o cuidado de se historicizar a ideia, a fim de se evitar uma interpretação errônea da realidade, uma vez que pode diluir as características próprias de cada povo. Como são escassas as fontes de pesquisa nos polos, os alunos não têm acesso a algumas dessas obras e nem tempo para fazer leituras mais profundas. Por isso, **temo que o debate fique muito superficial**." (Fórum de debates - tutora a distância - Salvador – Bahia 11/09/2010)

A preocupação dessa última professora envolve o problema da escassa literatura sobre o tema, a falta de tempo dos alunos para fazer as leituras e, ao que parece, uma avaliação das suas reais condições para acompanhar a discussão do fórum.

De fato, um cursista com uma jornada de 40 horas semanais de trabalho, em qual horário irá fazer suas leituras? Nessa experiência constituída de uma maioria de mulheres que também eram donas de casa, essa realidade se revelou muito mais complexa.

Mas a questão da professora aponta para outro problema que é o dos conhecimentos que ela tinha sobre a disciplina ensinada. Como ela não teve formação em história da África e provavelmente também não teve em relações raciais conhecia pouco os textos relativos ao assunto. Ao atentar para uma possível leitura rasa dos alunos, também revela as suas próprias limitações com o tema.

No formato desse curso a distância, o tutor dispunha do recurso do tempo ao seu favor, já que as interações não eram simultâneas. O tutor podia aprofundar as leituras sobre o tema abordado no fórum, assim como recorrer aos autores das aulas e, depois, retornar ao fórum para responder ao cursista em dúvida ou postar uma orientação coletiva.

Mas me parece que a professora-tutora evidenciava o embate entre dois modelos de prática docente. O professor tradicional, que "domina" o assunto, para usar um termo próprio dos professores, e o professor-mediador do conhecimento, que acompanha, orienta, ajuda a construir a reflexão. No ensino a distância, o estudante deve conquistar a autonomia desde o início, pois cabe a ele construir a sua rotina, identificar os seus limites e estabelecer as suas metas. O professor é o coadjuvante desse processo.

Em resposta à professora tutora do polo de Salvador, o professor Leonardo Pereira esclareceu a relação direta que havia entre a questão proposta no fórum de debate da aula 3 e as reflexões de Appiah, mostrando como construções de uma identidade africana homogênea e indiferenciada reforçam o senso comum e naturalizam uma visão do continente, também no afrocentrismo (Fórum de debates – professor-autor - 13/09/2010). Para a reflexão da professora do polo do Ceará, o professor-autor declarou que não devemos desconsiderar a importância política da perspectiva afrocentrista, "pois permite que se veja de forma positiva a herança negra própria a boa parte da população das Américas", mas ainda assim é preciso que os alunos do curso compreendam os "processos sociais que marcaram o continente africano em suas especificidades". Ação que pode ser obscurecida pelo afrocentrismo que, nesse caso, não se diferenciaria em nada do eurocentrismo, ocorrendo apenas a inversão dos sinais, pois o continente continuaria a ser olhado como um todo único. A professora então retorna ao fórum para agradecer as ponderações do professor-autor reconhecendo o lugar da narrativa produzida pelos intelectuais ligados aos movimentos sociais negros na construção dessa história e na sua formação. A tutora responde:

> Obrigada, Leonardo. **Talvez eu ainda leve em conta a história contada pelos movimentos negros como parte do que fazemos hoje** (Fórum de debates, Tutora a distância, Polos Crato e Jaguaribe, Ceará, 25/09/2010).

A ideia principal da professora tutora do polo do Ceará aparece na mensagem de outro tutor que, respondendo as mensagens de duas cursistas, posta a seguinte reflexão:

> O importante nas questões que vocês enfatizaram em comum refere a importância do resgate das culturas afro em nosso país. Somos nós que precisamos resgatar, para que a memória das maiorias não se perca. E o que o autor compreende por africanismo? (Fórum de debates, Tutor a distância, São Luís, Maranhão, 08/09/2010)

Esse primeiro conjunto de três aulas dá ideia da proposta curricular do curso pensado pelos professores Leonardo Pereira e Ynaê dos Santos. Apesar das dificuldades relatadas de conseguir bibliografia em português na época, os autores buscaram construir um curso que contemplasse os conteúdos referentes ao período, mas também assegurasse discussões historiográficas. O objetivo era fazer com que os cursistas acompanhassem o caminho de construção dos saberes relacionados a esse campo de ensino, com destaque para as escolhas teóricas e as metodologias usadas nas pesquisas sobre a história da África, ou seja, "(...) uma história que explicita o diálogo constante entre diferentes disciplinas, como a arqueologia, a antropologia e a linguística. Uma história feita por meio da palavra escrita e da palavra falada" (Fórum história da África - mensagem dos autores - 19/08/2010). Por outro lado, essas três primeiras leituras também deveriam preparar os cursistas para as próximas aulas, que lhes apresentariam uma África plural e não um continente-país, como vinham sendo informados e formados ao longo dos anos de trabalho.

Seguindo o propósito apresentado acima, na quarta aula, *A busca do ponto de vista africano: métodos e fontes*, os objetivos eram expor aos cursistas reflexões teóricas que apontam para as possibilidades de uma história da África do ponto de vista dos próprios africanos, destacando o lugar dos relatos orais, principais fontes de informação sobre a história do continente.[155]

As cinco aulas seguintes, que serão apresentadas a seguir, causaram muitas surpresas aos cursistas. Pensar a África a partir da agência dos próprios africanos revelava-se como totalmente impensável até aquele momento, frente às representações de continente-vítima construídas até ali. O que se constatou nas mensagens analisadas dessas aulas foi que a tríade fome-doença-guerra continuava a construir as concepções sobre o continente africano, revelando a força das representações comumente veiculadas nas diferentes mídias e nos manuais de ensino com os quais esses professores lidavam.

A quinta aula tinha como título *Islamismo e o comércio transaariano* e buscou analisar a entrada do Islã no continente africano e compreender alguns aspectos do processo de assimilação da nova religião pelas sociedades convertidas.

[155]Ver resumo no apêndice.

Resumo: Nesta aula-texto, os autores explicam as origens do islamismo e relacionam sua expansão à obrigação que todo muçulmano tem de converter as pessoas, pelo comércio ou guerra santa, a *jihad*. Informa a importância da domesticação do camelo utilizado como meio de transporte na travessia do deserto do Saara, possibilitando as trocas comerciais (sal, cobre, ouro, marfim, couro, escravos, artigos de luxo etc.) entre as sociedades da África do norte e aquelas estabelecidas nas regiões da África centro-ocidental, banhadas pelos rios Níger, Gâmbia e Senegal, e a consequente conversão de muitos desses povos.

Atribuem as diferenças surgidas, a partir do século X, entre as dinastias *Fatimidas*, *Almorávidas*, *Almoadas*, *Marinidas* e o islamismo do Oriente à popularização da religião na África subsaariana, porque essas dinastias passaram a defender uma "flexibilização da ortodoxia religiosa", ou seja, um islamismo local permeado pelas práticas religiosas locais.

Para mostrar a assimilação das sociedades africanas tradicionais ao islamismo tomam como exemplo o povo *soninquê*, que passou pela unificação de suas cidades e comunidades menores em Estado no século IV e cujo líder político, militar e religioso recebia o título de Gana ou Caia Manga. Tratava-se de sociedade de economia diversificada, na qual a principal riqueza eram as minas de ouro, cujo monopólio cabia ao Gana. O minério atraiu o interesse dos mercadores árabes, resultou na conversão por submissão do reino no século XII e no posterior declínio do mesmo, por volta do ano 1204.

Questão-problema: A tarefa desta aula era identificar as orientações contidas no texto abaixo, atribuído ao califa Abu Bakr, sucessor de Maomé, e explicar como tais palavras acabaram tendo repercussão na relação que os muçulmanos estabeleceram com as sociedades do continente africano.

"Sede justos, sede valentes; morrei antes de render-vos; sede piedosos; não mateis nem velhos, nem mulheres, nem crianças; não destruas árvores frutíferas, cereais ou gado. Mantende vossa palavra, mesmo aos vossos inimigos; não molesteis as pessoas religiosas que vivem retiradas do mundo, mas compeli o resto do mundo a se tornar muçulmano ou nos pagar tributo. Se eles recusarem estes termos, matai-os" (citado por Will Durant, em "A idade da fé", s/d).

Os professores tutores buscaram diferentes estratégias de ensinar, orientando discussões e suscitando reflexões que deveriam contribuir na elaboração da resposta da questão-problema dessa aula. Vejamos como as questões que a tutora do Polo de Aracaju pontua ajudaram a organizar a resposta.

> Meus queridos,
>
> Prestem bastante atenção nas palavras do Califa como uma fonte importante para iniciarmos as nossas discussões deste Fórum, e assim analisarmos alguns pontos centrais:
> 1) Como se processou a penetração do Islã no continente africano?
> 2) Como os povos africanos se posicionaram diante esta nova cultura?
> 3) Como isto afetou as relações sócio-políticas e econômicas entre islâmicos e não-islâmicos? (Tutora a distância, Polo Aracaju, Sergipe, 09/09/2010).

Contudo, a despeito do esforço, passado mais de um mês do fórum dessa aula, a tutora postou a mensagem de fechamento na qual destacava que o objetivo da tarefa não havia sido alcançado pela maioria dos alunos. Ela então postou uma síntese do que deveria ter sido apreendido com os conteúdos trabalhados e a resolução da questão-problema.

A mensagem da tutora do polo de Salvador nos dá uma visão da aprendizagem dos conteúdos sobre a penetração do islamismo nas sociedades centro-africanas:

> Nas discussões deste tópico, a turma demonstrou ter compreendido bem as formas de expansão do Islã. O problema foi não ter havido uma manifestação mais ampla da compreensão da importância em se articular as passagens da

> mensagem de Abu Bakr à sua tropa com a repercussão que tiveram suas palavras na relação que os muçulmanos estabeleceram com as sociedades do continente africano. Assim sendo, muitos alunos restringiram o seu texto de contribuição à exposição da história da expansão islâmica no mundo, desde Maomé, alguns, inclusive, com definições sobre o Islã. Outros conduziram a sua abordagem de forma a dar uma visão ampla sobre o islamismo, mas poucos retornaram, ao serem solicitados para que analisassem a questão de acordo com o que havia sido proposto para discussão (Fórum de debates, tutora a distância, Polo Salvador, Bahia, 06/01/2011).

Em 03/10/2010, o professor Leonardo Pereira postou a seguinte mensagem aos professores tutores a distância:

> Caros,
> o trecho explica, por um lado, a força dos exércitos islâmicos - que, baseados na religiosidade, tinham uma coesão e fidelidade poucas vezes vistas em exércitos atuais. Tais palavras traziam também, no entanto, o senso de civilização: regras e normas morais que deveriam ser cumpridas. Era essa civilização e moral que se queria espalhar, nem que fosse pela força. Mais do que simples conquista militar, como na era do Imperialismo, tratava-se de fazer expandir uma civilização, uma cultura. (Fórum História da África – Leonardo Pereira – 07/10/2010).

O texto ajudaria os tutores a avaliar a participação dos cursistas no fórum de debates. Essa mensagem revela o quanto o curso funcionou como uma oportunidade de aprendizagem para todos os envolvidos, pois em muitos momentos se percebe que cursistas e tutores estavam no mesmo patamar. Alguns tutores a distância não se constrangiam ao revelar o não saber, em mostrar que também estavam aprendendo.

Na sequência da presença do Islã no continente veio a sexta aula, cujo título, *A formação das sociedades subsaarianas: culturas e civilizações*, teve como objetivos principais construir um quadro sociocultural das sociedades africanas estabelecidas ao sul do Saara e problematizar as abordagens que viram estas sociedades de modo uniforme.[156]

Formações políticas na África Ocidental: Mali e Songai foi o título da sétima aula, que focou nos aspectos sócio-políticos daquelas sociedades entre os séculos XII e XVI, com o intuito de compreender suas complexidades e redes de relação com outros povos.

Resumo: Em geral, a organização político-social na região subsaariana era de sociedades de pequeno porte, ainda que os casos dos impérios Mali e Songai, destoem dessas formações, assemelhando-se aos reinos e impérios europeus.

A história do império Mali tem origem em dois povos: os *malinquê* e os *soninquê*, que, segundo o mito de origem, foram unificados pela figura heroica de Sundiata. Ainda segundo essa narrativa, Sundiata era o filho aleijado do soberano malinquê, que, na juventude, recorreu aos poderes de um ferreiro mágico, alcançou sua cura, formou o império e se tornou o primeiro *mansa*.

Diversos fatores contribuíram para o apogeu do império, como a localização próxima aos rios de terras férteis, o domínio de ricas minas de ouro; uma ampla rede comércio que ligava o império ao Saara e ao norte da África, à Europa e ao Oriente, um exército de 10 mil cavaleiros e arqueiros, que portavam indumentárias e cavalos oriundos do norte da África e da Europa, e uma estratégia de governo capaz de diminuiu as tensões, pois tolerava os valores, costumes e práticas dos povos subjugados, inclusive adotando durante os julgamentos as crenças das pessoas.

A elite governante do império Mali era islâmica. Seu soberano mais famoso foi *mansa* Musa conhecido por sua peregrinação à Meca em 1356. Sua atitude, por um lado, aproximou o império no mundo árabe-islâmico, o que produziu parte dos documentos escritos que se têm sobre este império, por outro, contribuiu para despertar o interesse dos povos vizinhos, provocando o seu

[156]Ver resumo no apêndice dessa tese.

completo domínio pelo povo songai no século XV.

A história do povo songai remonta a 1.500 anos atrás, quando, por volta do ano 1000, a elite songai se converteu ao islamismo. Os songai passaram a participar do comércio transaariano, rivalizando com as caravanas do império Mali, que submeteu os songai por 12 anos (1325-1337).

O império alcançou seu apogeu com a ascensão de Soni Ali, governante que detinha um exército com forte cavalaria e hábeis canoeiros e controlou pontos estratégicos do rio Níger, conquistando as cidades de Jenné e Tombuctu e diversos povos vizinhos.

O islamismo contribuiu sobremaneira para dinamizar o comércio songai, no entanto, a nova religião também fortaleceu um grupo de sacerdotes, os ulemás, que defendiam o estabelecimento de um Estado islâmico em songai. Soni Ali que, segundo a tradição oral, não deixara suas práticas religiosas tradicionais sendo referido por muitos como um rei feiticeiro, exilou os ulemás, que só retornariam após a morte do soberano, em 1492. Por imediato, surgiu uma dinastia muçulmana que submeteu diversos outros povos como os *fulas*, *soninquês* e *hauçás*. Após cerca de cem anos essa dinastia foi conquista pelos marroquinos pondo fim ao império Songai.

(In: Latin Stock - Agência: Akg-Images Número: stock202 Código: akg565625)

Questão-problema: A tarefa dessa aula consistia em primeiro observar a imagem que representava a chegada de uma caravana muçulmana na cidade de Jenné, no século XIII. Depois, relacionar os pontos vistos na aula com

aqueles estudados na aula 5, e fazer um levantamento das mudanças socioculturais oportunizadas pelo islamismo no império do Mali. Assim como, a partir do mito de origem desse império, apontar os possíveis limites dessa islamização.

Essa questão suscitou muitas dúvidas entre os cursistas e mesmo nos tutores, pois faltavam conhecer a história da expansão do islã no Mali com propriedade. A segunda parte, que pedia uma reflexão sobre os limites da islamização, gerou dúvidas entre alguns tutores, como, por exemplo, esta, do Polo Tianguá:

> Preciso de sua ajuda para trabalhar esse fórum. Sinceramente não consegui estabelecer, lendo a aula-texto, a relação existente entre o mito de origem do Império Mali e os limites da islamização nessa sociedade.
>
> Poderia me dar alguma orientação?
>
> (Fórum de debates, tutora à distância, Polo Tianguá, Ceará, 19/10/2010).

Em 28/09/2010 a tutora a distância de uma turma de Aracaju recorre aos professores-formadores, pois estava com dificuldade para compreender a questão do fórum:

> Gostaria de uma ajuda para esse fórum.
>
> A influência muçulmana está expressa apenas na arquitetura, nas roupas e nas universidades de Tombuctu e Jenné? E os limites do mito de origem? Seria a cura de Sundiata e a sua relação com o ferreiro? Há algum nome genérico para aqueles povos que faziam parte do Império do Mali? São os malis? (Fórum de debates, tutora a distância, Polo Aracaju, Sergipe, 28/09/10/2010).

Ela voltaria ao fórum mais duas vezes, na semana seguinte, com dúvidas relacionadas à aula:

> A minha dúvida refere-se à parte final da questão do fórum. Acho que não consegui me expressar bem. (...)
>
> A minha dúvida está no mito de origem - qual é a relação dele (pelo que está escrito na aula) com os limites da islamização?
>
> Quando li isso me passou pela cabeça a cura milagrosa de Sundiata que teve o auxílio de um ferreiro (um sacerdote?) entre eles, ou seja, uma outra perspectiva religiosa. É por aí?
>
> Desculpe, mas sou eu de novo. A questão é: quais são os elementos que estão presentes no mito de origem do Império do Mali, que nos permitem discutir os limites da islamização?
>
> Acho que agora consegui formular mais claramente a minha dúvida. (Fórum de debates, tutora a distância, Polo Aracaju, Sergipe, 04/10/2010).

Percebe-se na segunda mensagem que a professora havia entendido a questão, mas estava insegura com a resposta. Então ela a reformulou. Interessante notar que, no exercício de formular a questão para os professores-autores, a tutora acabou alcançando o entendimento do problema proposto na tarefa. Esse exemplo revela a importância do professor-formador na pronta atenção às dúvidas dos tutores, para que não haja interrupções na cadeia de aprendizagem que ocorre na educação a distância, bem como que a aprendizagem requer investimento, leitura atenta e exercícios de abstração.

Mas será que, nessa modalidade de educação, as condições de aprendizagem são favoráveis, ideais? A postagem de um cursista revela certa inquietação com a formação ao escrever no fórum da aula sete que “o fórum propõe que se pense sobre os limites da islamização do povo Mali. Confesso que a aula não oferece elementos para

um aprofundamento sobre a questão (...)" (Fórum de debates, aluno, Feira de Santana, Bahia, 11/10/2010).

Paradoxalmente, apesar de os professores-alunos apresentarem dificuldades para responder as questões-problema que constituíam as tarefas do Seminário Especial História da África, poucos registraram no fórum de debates que estavam insatisfeitos com o modelo da formação.

O objetivo dos professores-autores, conforme escrito pelos próprios no fórum de debates, era mostrar o alcance do islamismo nas sociedades da chamada *África Negra*. O exemplo do mito de origem de fundação do Império Mali, portanto, de uma fonte oral, mostra que o Islã se tornou a religião oficial do império, mas isso não significa dizer que ela suplantou os outros sistemas de crenças daqueles povos, o que, novamente, sustenta a perspectiva da agência desses povos no contato com outras sociedades, nesse caso, os islâmicos do norte. O fato de o mito narrar que o soberano recorreu a um ferreiro mágico (componente da religião autóctone), para se curar de uma doença, leva a crer que à época da fundação do império Mali as elites ainda não haviam se convertido, já que o islã alcançou primeiramente os grupos de mercadores dessas sociedades.

No entanto pouquíssimos alunos compreenderam dessa maneira, talvez, pela superficialidade com que o tema foi abordado como reclamou o cursista.

> Podemos perceber que nessas sociedades houve **também limites para a propagação do Islã.** Foram adotadas estratégias para diminuir a possibilidades de rebelião dos grupos subjugados. O Mansa permitia aos povos dominados viver de acordo com seus costumes, contanto que essas sociedades pagassem seus impostos devidos. Já no Império Songai o imperador Soni Ali tinha uma postura controversa no que tange aos assuntos religiosos. Essa atitude foi evidenciada quando ele se recusou a obedecer aos Ulamás. Por ele não ter abandonado as crenças tradicionais do seu povo e recorrendo sempre que necessário aos cultos, cerimônias e deuses dos seus antepassados, isso indicava

> a sua pratica pagã. (...) (Fórum de debates, aluna, Polo Salvador, 11/10/2010).

Alguns tutores reelaboraram a questão para melhorar a compreensão dos seus alunos: “Quais foram os limites e as interseções possíveis da islamização do Mali?” (Fórum de debates, tutora a distância, Polo Crato e Jaguaribe, Ceará 26/09/2010).

A análise desse tema nas postagens da turma BAA, do polo de Salvador, revela que, entre as 22 cursistas que postaram respostas à questão, apenas duas acertaram. Uma foi a postagem reproduzida acima. No fórum, em geral, poucos cursistas postaram mensagens que demostram uma tentativa de responder a questão-problema apresentada na aula. Por muitas vezes, os tutores postaram mensagens como as reproduzidas abaixo, situação que revela dificuldade dos cursistas de interpretar a tarefa e de promover uma interação produtiva com o tutor a distância.

> Olá !!!
>
> Leitura superficial do texto. Poderia ser mais bem explorado. Veja as participações acima. [O tutor cita os nomes de cursistas que postaram respostas mais coerentes] Sugiro o envio de um complemento... OK??? (Fórum de debates, tutor a distância, Teixeira de Freitas, Bahia, 16/10/2010).

Os cursistas entenderam “limites da islamização” como o declínio do império depois da peregrinação do *mansa* Musa à Meca. Os gastos do governante e a cobiça dos outros povos contribuíram para o fim do Império Mali, evento que, no entendimento dos cursistas, limitou a expansão da religião islâmica.

> **Mas ele não contava com um outro limite no sentido da defesa do seu império**, sendo que o que provocou sua ascensão também provocou a sua decadência, já que o exército insuficiente para defender esse império próspero, causou graves problemas para os seus sucessores, os quais não conseguiram impedir que o império fosse invadido, tivesse suas cidades saqueadas e, por isso, essa sua limitação tivesse acabado com as fronteiras existentes e, portanto, feito com que o império Mali fosse subjugado e anexado ao império de Songai. (Fórum de debates – aluna polo Guanambi, Bahia, 10/10/2010)

> (...) Nesse sentido, **o islamismo não teve limites**, tanto que suas viagens permitiam que conquistassem novos horizontes, fazendo com que aumentasse cada vez mais seus domínios embora, seu primeiro imperador, como islâmico, tenha respeitado as diversidades culturais desde que todos pagassem seus impostos para que o mesmo adquirisse muitos bens materiais como propriedades sustentadas pelo trabalho escravo (Fórum de debates, aluna, Polo Guanambi, Bahia 25/09/2010)

Outro aluno quase alcançou o objetivo da tarefa ao postar o seguinte comentário:

> Não há dúvida que a limitação do islã na África Subsaariana se deve a própria distância do centro do islamismo no Oriente Médio, a travessia do deserto e a própria junção das crenças tradicionais desses povos (Fórum de debates, aluno – Juazeiro – 08/10/2010).

Assim como essa outra:

> (...) a gente deve saber que mesmo com a introdução da fé islâmica, as crenças tradicionais ainda eram preservadas. Por exemplo, o Imperador de Songai não abandonou as crenças tradicionais e recorria sempre que necessário aos cultos, cerimônias e deuses dos antigos antepassados songai.

> Os africanos islâmicos foram se adaptando, construíram reputação entre as populações locais como curandeiros e santos. Os sábios islâmicos algumas vezes tornavam-se mestres da literatura árabe expressando suas habilidades na manipulação dos poderes sobrenaturais. Por exemplo, os líderes islâmicos usavam junto ao Alcorão amuletos ou porções de ervas mistas para limpar as tábuas (onde estavam escritas as regras islâmicas). 'A população local trazia tais amuletos e porções como proteções contra doenças e azares' (Fórum de debates, aluno –Juazeiro, Bahia, 08/10/2010).

A oitava aula, *As formações políticas centro-africanas*, foi escrita com o objetivo de promover o conhecimento do povo Luba e dos reinos do Congo e Ndongo, situados na África centro-ocidental, além da organização política dessas sociedades e sua relação com o manuseio do ferro.[157]

A nona aula escrita pelos professores-autores, intitulada *O encontro de civilizações: portugueses e africanos* objetivou instrumentalizar os cursistas para identificar e desmitificar os anacronismos comuns à história do contato entre europeus e africanos entre os séculos XV e XIX. Os cursistas teriam instrumentos para estranhar a ideia de que europeus colonizaram/civilizaram o continente africano desde os primeiros

[157] Ver resumo no apêndice.

contatos e para situar os papéis que tiveram muitos sujeitos históricos nos contatos entre África e Europa, com destaque para as relações comerciais.

Resumo: O que motivou os europeus a entrar em contato direto com os grupos africanos foram os interesses econômicos. Os portugueses ainda no século XV queriam se livrar do intermédio dos comerciantes muçulmanos que faziam chegar à Europa produtos africanos e asiáticos. Daí as navegações marítimas pela costa da África, que aventavam a possibilidade de acesso direto ao comércio do ouro e aos produtos comercializados no oceano Índico.

As principais dificuldades das expedições exploradoras portuguesas foram a resistência de alguns Estados africanos fortes e coesos com seus grupos militares armados, além das doenças desconhecidas. A saída foi o estabelecimento de postos comerciais e militares na costa do continente, mediante autorização das chefias locais. Essas fortificações (feitorias) serviam para interceptar o comércio de ouro controlado pelos mercadores muçulmanos e afugentar mercadores das outras nações europeias interessadas no proeminente empreendimento. No futuro, esses locais viriam a potencializar o crescente comércio de escravos. No final do século XV ocorreram os primeiros contatos entre os representantes da Coroa portuguesa e os líderes do reino do Congo, que se localizava em uma região de fácil comunicação com o interior do continente e no centro de várias rotas comerciais. Interessados nesse negócio, os representantes de Portugal estabeleceram, nas primeiras décadas, acordos diplomáticos com os dirigentes do Congo. Mas essa estratégia não se sustentou nos períodos subsequentes e, muito menos, as algumas ofensivas militares, pelo menos até o século XVIII, quando o reino teve seu fim.

Questão-problema: Cabia aos alunos analisar uma documentação da época da expansão marítima portuguesa que desmistificava as representações cristalizadas sobre o papel dos portugueses no continente africano após o século XV. Os alunos deveriam apontar os interesses em jogo na troca de correspondência entre os dois soberanos além da posição que as duas soberanias tomam nos trechos dos documentos transcritos.

Carta do Rei de Portugal D. Manuel ao Rei do Congo D. Afonso (aproximadamente 1509)

"Muito poderoso e excelente rei do Manicongo - Nós Dom Emanuel pela graça de Deus Rei de Portugal, (...) vos enviamos muito saudar, como aquele que muito amamos, e prezamos (...). Nós enviamos a vós Simão da Silva, fidalgo da nossa casa, pessoa de que muito confiamos (...). E porque quando as semelhantes pessoas, assim nós, como os outros Príncipes e Reis cristãos, enviamos uns aos outros, é costume levarem as nossas cartas pelas quais são queridos em todo o que da nossa parte lhe mandamos falar (...). Muito vos rogamos que o oiçais, e lhe deis inteira fé, e crença em todo o que de nossa parte vos disser e falar, assim como faríeis se por nós vos fosse dito e falado (...)".

Carta do Rei do Congo D. Afonso ao Rei D. Manuel, de Portugal (1515)

"Muito alto e poderoso senhor – Porquanto queríamos mandar alguma nossa fazenda a esses reinos, como já temos escrito em outra a vossa alteza, para nos provermos de algumas coisas (...) rogamos a Manuel Vaz, vosso criado que ora cá veio, que quisesse tomar cargo de nossas coisas porquanto é homem que sempre achamos muito fiel de algumas coisas que lhe mandamos, e nossa gente toda estar bem com ele e ele nos ter muito bem servido (...). Ele nos disse que o não havia de fazer sem vossa alteza lho mandar, pelo qual pedimos à vossa alteza que lhe mande que tome cargo de nossa coisas e nos sirva nisto, porquanto não temos homem nesses reinos de quem confiemos a nossa fazenda senão deste (...). E nos tornamos ora enviar a D. Francisco e D. Pedro Afonso, nossos sobrinhos, para pedir esta e as outras mercês que a vossa alteza enviamos, pedir os quais encomendamos a vossa alteza como parentes que são (...)".

Conforme a disposição dos conteúdos do programa da disciplina entre a quarta e a oitava aula privilegiou-se a história das formações sociais da África Ocidental e Centro-ocidental, destacando os contatos desses povos com as sociedades de cultura islâmica, preferencialmente. As referências à Europa até ali ocorreram somente nas

primeiras aulas, com a finalidade apresentar, problematizar e contextualizar o saber acadêmico e o saber escolar da historiografia sobre essa área de ensino. Já a partir da aula 9, os cursistas passaram então estudar a história desses povos considerando também o contato com os europeus.

Segundo os professores-autores, o objetivo da carta do rei português é manter diálogo com o soberano do Congo, por isso ele envia um intermediário, uma espécie de embaixador para apresentar os interesses e mediá-los junto ao estado africano. Por sua vez, a carta que o manicongo envia ao rei revela o interesse do mesmo em estabelecer relações comerciais com Portugal por intermédio de uma pessoa de Portugal em quem o rei africano passara a confiar. Ao que parece, o rei do Congo também quer preparar pessoas da realeza para o governo segundo os moldes portugueses, talvez por conta da conversão ao cristianismo e, desse modo, confia dois sobrinhos que passariam a morar em Portugal. As fontes teriam, pois, como objetivo o estreitamento de laços, as estratégias políticas de reinos co-irmãos, sendo os dois católicos, com parcerias comerciais, trocas etc.

Para essas aulas, os autores se ancoraram nas análises de John Thorthon sobre as relações travadas entre europeus e africanos a partir da expansão marítima europeia. A análise do fórum revelou que alguns tutores e cursistas não concordaram com as questões postas pelos autores da aula e buscaram mobilizar seus saberes acadêmicos para pensar de outra perspectiva. Essa atitude parece revelar que, com esses conteúdos, dava para se sentir mais à vontade para opinar, sugerir uma literatura e abordagem.

Em geral, os tutores não buscaram contrariar os escritos com os quais trabalharam. O que no meu entendimento reforça o desconhecimento dos tutores sobre os temas trabalhados. O tutor situava o lugar de fala dos autores da aula-texto, tributando a eles as interpretações e escolhas teóricas abordadas nas aulas, e não foi uma prática questionar o escrito. Mas, no caso do tutor do Polo de São Luís os conteúdos ensinados na aula 9 lhe fizeram ter uma prática de questionamento durante todo o fórum de debates.

Contrário à interpretação dos autores da aula quanto à existência de horizontalidade na relação que se estabeleceu entre os governantes do Congo e Portugal no início do século XVI, o professor postou mensagens coletivas e destinadas a alguns

cursistas. Ele ressaltou aos cursistas que seguiam a interpretação dos autores da aula que “Há uma outra forma de olhar sobre o diálogo. Um diálogo que à luz de uma outra interpretação, possibilita ver o outro lado” (Fórum de debates, tutor a distância, Polo São Luís, Maranhão, 20/10/2010). Um mês depois, reagindo à mensagem de uma aluna que dizia ver no documento “uma saudação toda calorosa” entre Portugal e Congo, o professor-tutor argumenta que os cursistas deveriam “relativizar a ideia de horizontalidade, [pois] tem outras vertentes sobre esses acontecimentos. Estranhe o que está escrito” (Fórum de debates, tutor a distância, Polo São Luís, Maranhão, 20/10/2010). E pergunta:

> Será que uma carta diplomática que é feita formalmente entre chefes de Estado iria expor uma saudação e um conteúdo hostil entre duas "nações"? Será que este documento, mesmo sendo valioso para elucidar caminhos para a escrita da História da África neste contexto, não carece de mais elementos que comprovem a hipótese do autor? E como o autor responde a esta hipótese? (Fórum de debates, Tutor a distância, Polo São Luís, Maranhão, 02/11/2010)

O tutor sugere, no decorrer dessas mensagens, as leituras que os cursistas deveriam fazer para ter um contraponto à versão apresentada pelos professores-autores. São citados os trabalhos “Ancestrais: uma introdução à História da África Atlântica", de Mary Del Priore e Renato Pinto Venâncio, e “Escravidão Negra pré-colonial”, de Mário Maestri, sendo esse último autor, citado várias vezes pelo professor-tutor.

Essas mensagens nos dão mostras de como ocorre a interação do conhecimento histórico nas práticas docentes próprias da formação a distância, já que, no intermédio entre o aluno e seu docente (aquele que escreveu a aula-texto), está o tutor, que também é professor e, logo, atua com os seus saberes, provocando uma reinterpretação dos conteúdos à luz da sua formação. A postura desse tutor diante dessa aula-texto revela que na educação a distância o tutor não é somente um facilitador da aprendizagem. Ele é o coadjuvante na relação de aprendizagem que se instaura entre o texto (escrito pelo professor-autor) e a compreensão do mesmo, atribuída ao cursista.

Não devemos esquecer que o tutor antes de tudo é um professor que à luz de sua formação, pertencimento social e visão de mundo, irá dar um caráter singular às suas aulas virtuais. Nesse sentido nenhuma sala de aula virtual é igual a outra, pois como argumenta Mattos (2007:10) “a leitura é sempre apropriação, invenção e produção de significados”.

O recurso didático das cartas na composição da questão-problema oportunizou aos cursistas trabalharem com correspondências. Ao comparar os dois documentos, identificando os interesses dos sujeitos citados, eles puderam experimentar um possível usos de fontes dessa natureza no trabalho desenvolvido em sala de aula. Ao fechar o fórum dessa aula, o tutor citado acima teceu considerações que revelam para os cursistas a sua perspectiva dos objetivos da aula 9:

> Nesse documento foi possível analisar um documento histórico que pôs em relevo as relações comerciais e cordiais entre o rei de Portugal e do Congo. Trabalhamos com as diversas hipóteses que contextualizam a carta e que, de acordo com o autor, se relacionavam a uma certa horizontalidade nas relações entre europeus e africanos (Fórum de debates, tutor a distância, Polo São Luís, Maranhão, 02/12/2010).

Vale destacar que a atitude desse professor em explicar a pertinência da atividade proposta pelos professores-autores e também os usos que nós historiadores podemos fazer de um documento desse tipo foi uma exceção no fórum da disciplina história da África. Boa parte dos tutores manteve a prática de fechar o fórum de debates da aula com uma síntese do que foi discutido, porém não encontrei outro tutor que se dispôs explicar o uso do documento, as possibilidades de usá-lo. Ou seja, esses saberes ficam subentendidos, não são explicitados, nem esgotados. Para ilustrar, apresento a mensagem da professora-tutora abaixo que caracteriza o padrão das mensagens de fechamento dos fóruns de debates:

> O Congo foi um reino com grande atividade mercantil (ver aula 8), com localização estratégica, por ser passagem de várias rotas comerciais e ter fácil comunicação com regiões do interior que Portugal ainda não tivera acesso (aula 9). O interesse português pelo Congo facilmente se explica.
>
> O Congo, como outros estados africanos, também tinha acesso a produtos novos para sua elite consumir e, na carta, o rei está pedindo ao soberano português que diga ao Manuel Vaz (provavelmente um português) para tomar cargo de tarefas burocráticas. O reino do Congo contava com a existência de uma vasta nobreza burocrática (aula 8), mas mesmo com o intenso contato estabelecido com Portugal, ele continuou organizado sobre uma lógica própria não sujeita a todos os interesses europeus. (Fórum de debates, tutora a distância, turma CEC, Polo Aracati, Ceará, 26/10/2012).

A décima aula cujo título era *Da escravidão ao comércio de escravos*, não teve fórum de debates. Com seu estudo, os cursistas tiveram oportunidade de analisar e conhecer diferentes tipos de escravidão, praticadas em algumas sociedades da África subsaariana, assim como compreender as mudanças por que essa instituição passou, primeiro com a presença muçulmana e depois com a europeia[158].

Intitulada *As redes comerciais e o Mundo Atlântico*, a décima primeira aula encerrou o fórum da disciplina história da África. Essa aula apresentou as diferentes redes comerciais estabelecidas entre europeus e africanos, nas quais acabou por se desenvolver o comércio transatlântico de africanos escravizados. E analisou as dinâmicas comerciais estabelecidas entre esses dois grandes grupos, com o propósito de evidenciar os papéis ativos que as próprias sociedades africanas tiveram nesse comércio, abordagem que insere novos elementos na história do contato entre africanos e europeus.

[158]Ver resumo no apêndice.

Aula 11 - Resumo: quando, no século XVI, foram estabelecidas relações comerciais entre os europeus e diversos povos africanos, tais relações pautaram-se na vasta experiência comercial existente tanto entre os europeus como também entre os povos africanos. A história do comércio africano inicia-se com as trocas internas conectando diversos povos e regiões da África muito antes da chegada dos europeus àquele continente, possuidor também de manufaturas de tecidos e metais (ferro, aço) capazes de suprir as demandas internas. O que inviabiliza a ideia de que os africanos não tinham tecnologia suficiente e necessitavam das manufaturas europeias.

Tal comércio e tal espaço de trocas culturais tornaram-se transcontinentais com a chegada dos povos islamizados ao continente africano. Várias foram as mudanças introduzidas pelo islamismo nas sociedades africanas. Destacamos a transformação do escravizado em mercadoria e a ampliação do comércio, sobretudo pelo interesse das elites nos produtos de fora do continente.

Será dentro dessa complexa dinâmica de trocas que se estabelecerão as relações comerciais horizontais entre algumas chefias e reinos africanos e os comerciantes europeus. Primeiramente, o ouro foi o produto de maior interesse dos portugueses que logo viram no uso da mão de obra escrava uma forma de aumentar a lucratividade dos seus negócios nas terras conquistadas. Já os produtos europeus representavam distinção e prestígio para as elites africanas. Ocorre uma demanda significativa por armas e tecidos. Da confluência desses interesses surgia a maior mudança na dinâmica comercial africana: a entrada no comércio transoceânico, ação de impacto sem precedentes nas sociedades africanas, já que transformou o africano escravizado na sua principal mercadoria. No século XVII, os colonos nascidos na América portuguesa entram no negócio e muitos comercializam diretamente com as chefias africanas. O crescente interesse do tabaco entre os iorubas constituiu um exemplo dessa dinâmica África-América.

Questão-problema: os cursistas deveriam discutir as afirmações feitas por Devisse e Shuihi, transcritas abaixo, no que diz respeito às relações comerciais dos africanos, e apontar como tal dinâmica foi alterada com a chegada dos europeus.

"A pesca, a cabotagem e as atividades desenvolvidas ao longo das costas, descritas pelos primeiros navegadores europeus, não deixam margem para dúvida a esse respeito: uma certa parte do mar, tanto a leste quanto a oeste, era dominada pelos africanos. É verdade, porém, que o mar não ocupava lugar de destaque na economia ou na organização política dos poderes africanos. A África vivia dentro de si mesma: todos os centros de decisão econômica, política cultural, religiosa situavam-se a longa distância das costas."

(DEVISSE, J. & SHUHI L. "A África nas relações intercontinentais" In: NIANE (org.). História Geral da África. Vol. IV A África do século XII ao século XVI. São Paulo, Ática/UNESCO, 1985, p.678.)

Esse fórum de debates seguiu a rotina dos anteriores. Em geral, os cursistas postaram resumos da aula-texto ou responderam parte da tarefa da aula. Os professores-tutores, assim como nos outros fóruns, usaram diferentes modos de instigar seus cursistas, motivando-os para o debate, atitudes que revelam a mobilização de saberes distintos para promover a aprendizagem. Quase todos esses saberes eram trazidos da prática do ensino presencial, centrada na figura do professor. Poucos foram os casos de professores que postaram imagens, pequenos textos, *links* etc., capazes também de fomentar o debate e ajudar na elaboração das tarefas.

Uma prática comum de alguns tutores nesse e nos fóruns anteriores foi postar mensagens curtas e simples, apenas informando se o cursista respondia a contento. Outros devolviam aos cursistas perguntas que pudessem orientar e facilitar a compreensão da aula e, desse modo, ajudá-los a elaborar melhor o texto da tarefa. Poucos tutores postaram questões mais reflexivas que consideravam a própria trajetória docente após o contato com a bibliografia do curso.

No fórum da décima primeira aula, a tutora do polo de Aracaju perguntou à sua cursista "como a dinâmica das relações comerciais dos africanos foi alterada com a chegada dos europeus?", já que a mesma tratou, na resposta da questão-problema, das características do comércio desenvolvido pelas sociedades africanas, mas não conseguiu

identificar o impacto do comércio atlântico iniciado com os europeus (Fórum de debates, Polo Aracaju, Sergipe, 01/11/2010). Atitude similar teve a tutora do Maranhão, que escreveu diversas mensagens para os cursistas que não conseguiam chegar a uma resposta coerente:

> Quais mudanças ocorreram nas rotas comerciais a partir do século XVI? Procure ampliar, um pouco mais, sua análise sobre a questão do Fórum. Que mudanças a chegada dos europeus provocou nas rotas comerciais no continente africano? Seu texto não está muito claro. Procure reler a aula 11 e a proposta deste Fórum. De que maneira as relações comerciais dos africanos foram alteradas com a chegada dos europeus? (Fórum de debates, tutora a distância, Polo Barra do Corda, Maranhão, 14/11/2010; 07/12/2012).

Podemos observar orientação semelhante na mensagem identificada em uma turma do polo de Aracati: “Bom texto, (...) Contudo, você ainda não encarou a pergunta ‘como as relações comerciais na África foram alteradas com a chegada dos europeus?” (Fórum de debates, tutora a distância, Polo Aracati, Ceará, 27/10/2010).

O retorno insuficiente dos cursistas na resposta das questões-problemas e mesmo a ausência dos mesmos nos fóruns de debates fez com alguns tutores reiterassem a todo o momento os dados que deveriam estar presentes na resposta da tarefa do fórum em discussão.

A análise das mensagens do fórum da aula 11 revela, assim como revelaram os fóruns das aulas anteriores como se deu a interação dos textos pedagogizados elaborados pelos professores-autores disponíveis nos Cadernos de Texto do Seminário Especial História da África para cursistas e tutores a distância e os saberes ensinados, ou seja, os temas, as abordagens e as ênfases dadas nos fóruns de debates. O ensino nessa experiência de formação passa por várias etapas e é influenciado por esses diferentes sujeitos. Em um universo de 29 tutores não poderíamos supor que houvesse o mesmo entendimento e investimento. Assim ocorrem diversas interpretações e também diversos investimentos na mediação com os cursistas. Alguns participaram cotidianamente, priorizando responder a um cursista de cada vez e insistindo no retorno do mesmo.

Outros postaram respostas coletivas, com orientações gerais ou mesmo interpretações simplórias das aulas-textos como se pode ver na postagem abaixo:

> o comércio atlântico vai se constituindo, assim, em torno de dois produtos - os escravos e o tabaco. Esse é o ponto fundamental da aula, como você bem destacou" (Fórum de debate, tutora a distância, Polo Aracaju, Sergipe, 23/11/2010).

O retorno dessa informação ao cursista pode comunicar que a ideia central de toda aula 11 se resumia às razões do comércio que aproximou africanos e colonos portugueses na América. O que certamente é simplificador. Os professores-autores tomam o exemplo do consumo do tabaco para explicar a dinamização do comércio Atlântico, a partir do século XVII, salientando o interesse que o produto alcançou nas regiões de cultura ioruba. Nessa aula inclusive há uma tabela informando todos os produtos que eram trocados por escravizados (PEREIRA & SANTOS, 2010:7). Outra mensagem tem o mesmo tom reducionista:

> Com a presença dos muçulmanos, o comércio ganhou maior impulso, principalmente o comércio de escravos, considerado por estes uma mercadoria. A presença dos europeus aumenta esse comércio e estabelece uma nova rota, agora marítima: o oceano Atlântico. Da África vinham os escravos e para a lá ia o tabaco (Fórum de debate, tutora a distância, Polo Aracaju, Sergipe, 17/11/2010)

A prática acima não se assemelha ao modo de responder aos cursistas dessa outra tutora:

> Sua análise está joia!
>
> A partir do texto da aula podemos refletir sobre o mito do tal isolamento entre as sociedades africanas, a falta de comércio e de produção de produtos (Fórum de debates, tutora a distância, Polo São Luís, Maranhão, 16/01/2011)

Na mensagem acima dá para identificar a preocupação em relacionar o conteúdo ensinado com os objetivos gerais do curso que perpassaram toda a formação. O aluno então tem a oportunidade de compreender a tarefa no contexto da aula e da disciplina.

Vale considerar também na interação tutor-cursistas o envolvimento desses últimos no processo de ensino-aprendizagem, pois se o cursista não interage respondendo as tarefas propostas ou postando suas dúvidas, por mais que o tutor se esforce para promover a aprendizagem dos conteúdos, esse trabalho será insuficiente, já que não há o investimento do outro lado da relação.

É oportuno retomar o principal objetivo do curso que era problematizar a ideia de uma única identidade africana que começou a se construir no final do XIX e esteve em voga durante todo o século XX, mobilizando eurocêntricos e afrocêntricos, nativos e estrangeiros. Essas construções sobre a África e os africanos foram discutidas nas três primeiras aulas, mas elas parecem voltar com força nas duas postagens abaixo:

> Leiam as contribuições entre vocês. Em seguida observem que, apesar da escravidão existir antes dos portugueses chegarem ao continente africano, os mesmos chegaram com a novidade do consumo em massa do que já havia plantado na África: o consumo de "gente" enquanto "coisa": Onde o capitalismo finca raízes para acumulação de Capital. Boa pesquisa (Fórum de debates, tutor a distância, Polo São Luís, Maranhão, 12/11/2010).

> Acreditavam que eram a vanguarda da Civilização... Não raro, o discurso assumia uma conotação religiosa que respaldava/legitimava a expansão territorial - alegavam, por exemplo, ser Vanguarda da Cristandade... Assim, os fuzis e baionetas vinham, simbolicamente, amparados pela Cruz (Fórum de debates, tutor a distância, Jaguaribe, Ceará, 09/11/2010).

As noções sobre o sistema capitalista que o tutor escreve na sua mensagem são próprias do capitalismo industrial. No entanto, os conteúdos da aula 11 só vão até o século XVII, o que invalida a análise do professor e constitui anacronismo. Alberti (2012:62) discute as Diretrizes e sugere materiais didáticos, concernentes ao ensino das relações etnicorraciais nas aulas de história. O texto, que se destina aos professores de história da educação básica, aponta entre outras questões, para o cuidado que deve ter o professor, na abordagem de qualquer conteúdo. Um dos princípios reiterados é o de *compreender as pessoas no passado*, ou seja, o professor deve estar convicto de que "as formas como as pessoas agiam e pensavam no passado faziam sentido de acordo com suas ideias sobre o mundo, as quais nem sempre (ou quase nunca) são as mesmas de hoje".

A décima segunda aula cuidou do tema do tráfico transatlântico. Seus objetivos eram analisar de forma ampla as dinâmicas que caracterizaram o tráfico transatlântico e debater as implicações deste comércio no continente africano. A décima terceira aula, com o título *Da experiência da escravização à travessia da Kalunga*, teve o propósito de proporcionar aos cursistas refletir sobre a experiência da escravização dos africanos que foram vendidos no comércio transatlântico, compreenderem como o tráfico pode ter sido vivido por aqueles que foram por ele vitimados, além de perceber a escravização e a travessia do Atlântico como o ponto de início de um processo de reconfiguração das identidades, que marcou a experiência dos africanos da diáspora. Na décima quarta aula, *Identidades reconfiguradas: nações e grupos de procedência,* o propósito foi analisar algumas das identidades construídas pelos africanos que vieram para o Brasil, a partir dos conceitos de nações africanas e grupos de procedência e igualmente analisar os processos de reconfiguração identitária desses africanos e seus descendentes. Com o título de *As culturas afrodescendentes*, a décima quinta aula

oportunizou aos cursistas analisar algumas das expressões das culturas afrodescendentes, no contexto do sistema escravista brasileiro. Para que assim eles entendessem que as mesmas ajudaram a formar identidades próprias ao mundo dos escravizados, já que tais práticas culturais guardavam importantes elementos de luta contra o domínio senhorial. A última aula-texto, intitulada *De volta à África: os retornados*, se propôs analisar as trajetórias dos africanos que retornaram ao continente, compreender a experiência do retorno e as conectividades culturais com o Brasil nos locais nos quais esses retornados se estabeleceram.

As cinco últimas aulas não tiveram questão para debate no fórum da disciplina. Os autores priorizaram os conteúdos restritos à história da África. O problema é que os conteúdos dessas cinco aulas seguintes tratam da história e das culturas negras no contexto da diáspora atlântica. Esses são temas muito caros à nossa constituição histórico-social, citados nas diretrizes e orientações aprovadas pelo MEC para instituir a Lei, que não foram debatidos nessa disciplina e tampouco em nenhuma outra.

Indagada se teria alguma consideração a fazer sobre essa experiência de formação, a tutora a distância do Polo de Aracaju, que trabalhou com outras disciplinas, ponderou que esperava que a

> disciplina dialogasse mais. Porque eu acho que não adianta, aí é uma opinião pessoal, você fazer essa Lei e colocar esse conteúdo e colocar isso de forma isolada. (...) Então vai ficar mais uma matéria que eles vão aprender. Se não tiver uma conexão... (...) A sensação que eu tive é que deveria ter essa ponte na hora entendeu? Porque depois pode até falar em Brasil, mas na hora que está falando na história da África você já tem que estar fazendo, para ter sentido. Eu acho que não adianta ficar enchendo de conteúdo. (...) É de enlouquecer qualquer aluno e professor de ter que ficar dando tudo aquilo então você vai, e inclui mais uma coisa e vai ter que ficar detalhando o reino do Mali, o reino de Songai o reino do Congo então eu acho que tem que criar um conteúdo que tenha relação direta

> com a história do Brasil se não a gente fica numa loucura de ficar conhecendo a história do mundo (Entrevista, tutora a distância, Polo Aracaju, Sergipe, 13/09/2012).

Conforme informa Guerra (2012:170-171) a maioria dos concursos ocorridos nas IES públicas entre 2001 e 2011 selecionou professores para a área de conhecimento história da África. Algumas instituições exigiram formação em história da África e escravidão e apenas três saíram dessa orientação. A Universidade Federal de Goiás que fez concurso em 2009, para didática e prática de ensino de história e história da África, a Federal do Maranhão que em 2008, selecionou professor para a área estudos afro-americanos e a Federal de Sergipe que abriu concurso, no mesmo ano, para ensinar história da África e da cultura afro-brasileira. A compreensão da Lei nas instituições de ensino superior é priorizar a formação em história da África, em detrimento das outras áreas de conhecimento que a legislação preconiza como pontuado pela tutora a distância, que na entrevista ainda considerou:

> Mas repensar isso implica em repensar as formações né? Porque o professor sai do curso de formação, com as informações... é que ele pensa que é o cânone.
>
> (...)
>
> Dei, dei muitos Brasis. Não tinha. Então quer dizer fica... Aí é isso é o que eu falo. A gente estuda o movimento negro dos EUA, mas não o movimento negro do Brasil. A gente fala dos movimentos dos direitos civis na década 60 lá, mas não fala da interferência do movimento negro americano no movimento negro brasileiro. Aí vai continuar a pergunta do aluno: pra que eu estou aprendendo isso? Por que enquanto eles não virem essa relação direta com o dia a dia deles eles vão continuar a ver a história uma coisa sem sentido (Entrevista, tutora a distância, Polo Aracaju, Sergipe, 13/09/2012).

Neste capítulo foi possível verificar como a Lei foi inserida nessa experiência de ensino e os saberes docentes mobilizados para o empreendimento de formar professores no contexto pós-aprovação da legislação. Diferentes saberes docentes foram mobilizados no processo de construção da disciplina, de escolha dos conhecimentos científicos e da sua transposição em conteúdos pedagogizados e na prática dos professores tutores que estavam na mediação entre os conteúdos das aulas-texto e os cursistas. O conhecimento dessa experiência buscou mostrar como se organizam os saberes concernentes a uma determinada área de ensino, os acertos e desencontros que envolvem essa ação e o modo como os formadores lidam com esses conhecimentos, que especialmente no caso da história da África, são tão antigos e tão novos, frente a um campo de conhecimento que somente há bem pouco tempo vem se organizando e consolidando no ensino e pesquisa históricos.

A mensagem abaixo postada pela professora-tutora dos polos do Maranhão termina esse capítulo. Essa tutora a distância manteve, durante toda a disciplina, a prática de postar suas reflexões, de buscar uma aproximação com os cursistas através do lugar de professor do qual todos ali partilhavam. No último fórum de debates ao responder a uma cursista suas palavras acabam por revelar uma síntese, do que parece ter sido essa experiência de profissionalização, do ponto de vista daqueles que estavam no papel de formadores:

> Sempre me chama atenção como a cada aula do nosso curso um ou mais mitos sobre a história que se conta da África cai por terra. Me sinto sempre muito ignorante ou uma historiadora pouco atenta quando vejo que aceitava esses mitos e os reproduzia. Mas, verdade seja dita, nunca tive a oportunidade de fazer, muito menos lecionar, um curso sobre a história da África, então o conhecimento é nesse caso um desbravamento (Fórum de debates, Tutor a distância, Polos Bacabal e São Luís, Maranhão, 026/10/2010)

4 – OS SABERES DOCENTES NA DISCIPLINA HISTÓRIA DA ÁFRICA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO ESTAR, TORNAR-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar,
sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender
a substantividade do objeto aprendido.
(Paulo Freire, 1996, p. 69)

Aprendemos desde que nascemos e, salvo algumas situações particulares, aprendemos por toda a vida. Para os seres humanos não existe a possibilidade de não aprender. Mesmo o que, porventura, afirmamos não saber, foi algo aprendido. O não saber também é um saber. Desinformado para alguns, descompromissado para outros, pode ser um saber desqualificado, fora de hora, inapropriado, devido a um novo contexto social, político-cultural ou segundo a visão de um grupo, mas ainda assim é um saber. Podemos saber o que já deveria ter deixado de ser sabido. Poderíamos saber mais, com mais consistência, mais propriedade, mas ainda assim sabemos.

Um conhecimento desqualificado, dito inapropriado e fora de hora em uma época, certamente um dia teve um lugar, uma validade. Na análise do fórum da disciplina história da África, essa constatação foi patente. Em geral, os professores envolvidos na formação relataram não saber história da África por conta da formação que não tiveram seja na escola básica, caso dos professores-cursistas, seja na graduação, situação dos professores-tutores. Mas, no decorrer do fórum, me deparei com escritos nos quais os professores atestavam que as leituras que eles estavam fazendo ali eram completamente contrárias a tudo que eles sabiam até aquele momento sobre África. É possível então afirmar que esses professores não conheciam nada do continente africano e dos povos que nele habitam? Ou seria mais pertinente afirmar que se sabia alguma coisa sobre o continente e seus habitantes e que, no decorrer do curso, esse saber se revelou um não saber, por se constatar o quanto se tratava de um saber estereotipado, delimitado e redundante? E também por se constatar o quanto esses saberes revelavam representações negativas e as implicações que essa atitude tinha no trabalho que

desempenham? A contribuição de Saviani (2007b:17) nesse contexto é oportuna, porque nos ajudará a compreender como o curso de história da África se tornou um momento de reflexão sobre a própria prática e de questionamento do que se julgava saber e também das razões que levaram ao não saber. Nesse sentido houve, por parte desses professores, uma problematização das formações que vinham fazendo e mesmo das condições para exercer o ofício de professor. Portanto,

> algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se configuram como verdadeiramente problemáticas (SAVIANI, 2007b:17).

No capítulo anterior o esforço realizado foi o de explicar a dimensão dos saberes docentes na constituição do currículo e conteúdos do curso e na mediação do fórum da disciplina, a partir do lugar de enunciação dos professores-autores e professores-tutores do curso. Nesse capítulo analiso a dimensão dos saberes e práticas docentes enunciados preferencialmente pelos professores-cursistas no período de ocorrência do fórum da disciplina história da África, com vistas a problematizar o alcance dos saberes ensinados nessa experiência de formação. Outra iniciativa será a de apresentar e analisar alguns dos temas e problemas citados pelos professores em relação à implementação do ensino de história e culturas afro-brasileiras e africanas nos seus ambientes de trabalho para, desse modo, revelar como essas temáticas vêm comparecendo cotidianamente no saber histórico escolar.

Durante a formação docente, seja inicial ou continuada, é possível identificar noções e formulações dos professores, concebidas tanto fora do espaço escolar como no âmbito do mesmo. A formação do professor ocorre mesmo quando este não está exercendo a profissão, pois as experiências se transformam em concepções, forjam novos conhecimentos ou modificam os já existentes, nos transformando e afetando o nosso modo de lecionar (MONTEIRO, 2007).

O principal conjunto de documentos que sustenta essa análise são os registros escritos que constituem as mensagens postadas por cursistas no exercício de responder e interagir às questões-problema das aulas da disciplina. Completam o conjunto de documentos desse capítulo os questionários e entrevistas respondidos pelos cursistas e tutores a distância, com informações gentilmente dadas, que intencionavam saber seus conhecimentos prévios sobre a Lei e suas opiniões sobre a abordagem da mesma no curso.

4.1 Os saberes docentes no formar-se para o ensino de história e culturas afro-brasileiras

Os discentes nesse curso de licenciatura a distância eram um grupo constituído na quase totalidade de mulheres donas de casa, formadas professoras em nível médio e com algumas décadas no ofício da profissão, atuando em escolas públicas do ensino fundamental e médio dos seus estados e municípios. Esses pertencimentos irão dar uma marca, uma identidade para essa experiência de formação, de modo que é importante que eles sejam considerados. Miranda (2009) propõe reflexão instigante ao situar o lugar de subalternidade conferido às mulheres na sociedade, traduzido, por exemplo, nas relações que se dão na escola pública entre professoras não leitoras oriundas de setores médios e empobrecidos e seus alunos também subalternizados. Constato que nessa experiência de profissionalização devemos considerar, além dessa peculiaridade, as dificuldades que professores e professores têm de escrever.

Questionadas sobre como foi conciliar trabalho e estudo, as professoras disseram ter tido dificuldades, que foi preciso fazer sacrifícios e escolhas, que passaram pelo envolvimento dos familiares e a aprovação ou não dos mesmos. O aumento da renda foi o principal fator que levou essas professoras a fazerem o curso de história a distância. Outras motivações foram citadas de modo secundário pelas professoras. Algumas, de ordem profissional, como melhorar o desempenho na sala de aula, compreender o que ensinavam, ou diminuir a carga horária semanal. Outras eram motivações mais pessoais, ou revelavam afinidade pela disciplina, o que pode ser identificado nas respostas como “sempre fui apaixonada por história”, “sempre gostei”, “foi a realização de um sonho”, “para conhecer minha própria história”. Esses pertencimentos sociais, interesses e perspectivas individuais irão dar uma “cor”, um

“tom”, para essa profissionalização em serviço, que a fez muito diferente de um curso de licenciatura em história presencial, mas também dos cursos de licenciatura a distância voltados para um público jovem, como foi o Pró-licenciatura 1, por exemplo. Nessa lógica, os saberes docentes devem ser considerados a partir desses registros, que também influenciaram, no decorrer da formação, o trabalho dessas professoras-cursistas, pois, como argumenta Tardif (2010:11),

> O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Para Tardif (2010), o saber dos professores é um saber forjado por condicionantes sociais e individuais. O saber dos professores é social pelo fato de ele partilhar esse conhecimento com uma categoria profissional, os professores, que trabalham em determinados lugares com outros professores e receberam formações mais ou menos comuns, geridas por instituições de ensino e normatizadas por políticas, programas e reformas educacionais, sob a responsabilidade de órgãos públicos, observados e algumas vezes influenciados, como o caso das leis 10.639/03 e 11.645/08, por associações científicas e organizações da sociedade civil. Esse saber também é social porque ele só tem sentido e só existe na relação social, pois os professores ensinam pessoas, os alunos. Na relação com os sujeitos alunos ocorre “um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas” (TARDIF, 2010:13). As próprias áreas de conhecimento que refletem sobre os saberes são sociais, já que o que determina que um saber seja um saber (saberes a serem ensinados e saber-ensinar) não é imutável. As transformações vêm com o tempo e as mudanças sociais também são construções sociais. O saber do professor, do mesmo modo, tem o distintivo do indivíduo, porque tem a ver com a pessoa que esse profissional é, ou seja, seu jeito particular de ser, com

sua trajetória pessoal e profissional e tem a ver também com as relações que ele trava com seus alunos e outros profissionais na escola e nos outros espaços em que porventura atue. Portanto, “o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho dele se realiza, e, por outro, da personalidade e da experiência ,profissional dos próprios professores” (TARDIF, 2010:15). Assim,

> A formação, como todos reconhecemos, se dá ao longo da história de vida dos sujeitos, nos diversos tempos e espaços e, sobretudo, na ação, na experiência do trabalho docente. Na ação educacional, os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem diferentes significados. Isto requer sensibilidade, postura crítica, reflexão permanente sobre as nossas ações, sobre o cotidiano escolar, no sentido de revisão, de recriação de saberes e práticas. Cultivar uma postura reflexiva em relação aos saberes evita que cultivemos atitudes e preconceitos que desvalorizam a experiência de grupos sociais, étnicos ou religiosos. Possibilita o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito à diversidade e de crítica aos conhecimentos e práticas produzidos e acumulados historicamente. Favorece a compreensão da historicidade dos conceitos, dos saberes e das práticas (FONSECA, 2007:151).

Mas antes de entrar na discussão dos saberes, considero pertinente refletir sobre as posturas que muitos professores cursistas tiveram, frente às demandas do curso, identificadas no fórum de debates da disciplina história da África. O conhecimento dessas ações pode ajudar a considerar o alcance da formação de professores no âmbito da educação a distância.

4.2 Modos de interagir no fórum de debates história da África

É oportuno relembrar que a dinâmica de aprendizagem do fórum de debates da disciplina história da África consistia na participação do cursista postando um texto que contemplasse o que denomino de questão-problema, que era proposta no final de algumas aulas. Metodologia que, por sinal, foi comum a todas as outras disciplinas do curso de licenciatura história.

Um dos componentes da avaliação era essa participação online. No final do semestre o sistema gerava um relatório de cada aluno, que informava quantas vezes o mesmo havia entrado no fórum da disciplina no qual estava inscrito. Além dessa quantificação cabia ao tutor avaliar a qualidade das participações no fórum, considerando além das respostas dos cursistas às questões-problema, também a interação desses com os outros colegas de turma e com o seu próprio tutor. Ou seja, para ser bem avaliado o cursista deveria participar constantemente do fórum, postando as suas respostas, refazendo-as caso não alcançasse os objetivos da aula e comentando os registros dos colegas de turma para que assim houvesse uma dinamização do fórum com a circulação de ideias, impressões sobre os textos, o que consequentemente também promoveria a aprendizagem.

Ao longo da formação os cursistas tiveram que responder seis questões-problemas. Apurei as participações dos 765 cursistas no fórum da disciplina história da África e contabilizei 5.866 mensagens postadas. Esse quantitativo dá uma média de 7,6 mensagens por alunos. Portanto, se considerássemos esse número de modo objetivo, sem fazer uma análise mais pormenorizada da formação, chegaríamos à conclusão que as mensagens postadas pelos cursistas no ambiente de aprendizagem AulaNet se restringiam à responder as tarefas e que as mesmas estavam todas corretas, por isso o número quase correspondente entre mensagens e alunos. Mas não foi o que aconteceu, pois uma análise qualitativa do fórum mostrou os modos de interagir e a propriedade das interações desses cursistas, revelando algumas características desse grupo de professores leigos no aprender por meio da formação a distância.

Foi possível identificar algumas estratégias de participar do fórum da disciplina entre os professores-cursistas. Foi comum interagir no fórum de debates postando breves resumos da aula-texto. Alguns postaram bons resumos, mas ainda que

fossem bons, não significava responder a tarefa do fórum. Outros cursistas recortavam da aula-texto algumas frases, montavam um pequeno texto e postavam como resposta. Outros cursistas usavam algumas frases do próprio texto da questão-problema do fórum de debates da aula para responder a tarefa, ou seja, tratavam de escrever diferente a mesma coisa, de transformar o que era uma pergunta em resposta. Alguns elaboravam respostas genéricas com elementos do senso comum e assim acreditavam estar contribuindo com o fórum de debates.

Provocada a tecer considerações sobre aprendizagem nessa experiência de formação, a tutora de um Polo do estado do Ceará, que trabalhou com diversas disciplinas, ponderou que,

> [no Ceará] a participação ficou maior nos fóruns porque eles já me conheciam também e então já chegavam com mais intimidade no segundo semestre. Aí falavam mais, respondiam mais as perguntas, porque a gente começa a provocar quando as respostas são muito simples né. 'Tô respondendo para ganhar meu ponto de fórum', mas não chegou nem perto da reflexão que a gente queria e a gente joga um pouquinho mais. Aí eles retornavam para tentar desenvolver mais, então tem um crescimento neste sentido (Entrevista, tutora a distância, Polo Aracati, 18/09/2012).

A reflexão da tutora informa o jeito de aprender dos cursistas do seu Polo e uma questão de suma importância que é a atuação do tutor no processo de aprendizagem. Esse profissional precisa estabelecer uma sintonia, um vínculo com seus alunos, condição relevante no processo de aprendizagem e de perseverança de muitos nessa modalidade de ensino. Segundo Rumble (2003:72) "há alta correlação entre demora na correção de trabalhos e abandono dos cursos", por exemplo. Essa constatação revela o papel crucial do tutor para o sucesso dessa modalidade de formação.

Pude constatar também respostas idênticas postadas por cursistas de turmas diferentes, mas do mesmo Polo Municipal de Apoio Presencial. Essa prática também foi citada na entrevista de uma tutora a distância que trabalhou com turmas do Sergipe. Segundo ela, “nos polos as pessoas se encontravam, tinha algum colega que não havia feito a tarefa, aí eles dividiam a tarefa. Isso aconteceu. É que, mas, isso acontece também no presencial” (Entrevista, tutora a distância, Polo Aracaju, 13/09/2012). Os cursistas se encontravam quinzenalmente nos Polos e também podiam usar o espaço a qualquer hora para estudar, pesquisar e responder as tarefas no laboratório de informática. Para os cursistas que não tinham computador, o que deveria ser feito no decorrer dos dias acabava acumulando e era feito somente no Polo Municipal de Apoio Presencial. Aqueles que tinham uma carga horária de trabalho muito grande, também não tinham tempo disponível de fazer as leituras e responder as tarefas. O momento para estudar os conteúdos acumulados acabava se dando apenas nesses encontros quinzenais, quando se tinha a oportunidade de ler, discutir com os colegas, receber orientação do tutor presencial, mas também trocar as tarefas entre si, que depois eram postadas nas suas respectivas turmas. Situações de interação cotidianas nessa experiência de formação, todavia, também comuns no ensino presencial como pontuou a professora Andréa Queiroz:

> de um modo geral os que enfrentavam problemas na aprendizagem, seja na Bahia ou em outros Estados (lecionei em todos) não diferia muito das questões dos meus alunos do ensino presencial (também sou professora do Curso de História de outra Universidade particular). Eram trabalhadores que enfrentavam extenuantes jornadas para se dedicarem na empreitada de estudar novamente (Questionário por e-mail, tutora a distância, Polo Aracaju, 02/07/2013).

As tarefas (questões-problemas) direcionadas aos cursistas no final das aulas demandavam que os mesmos relacionassem leituras e documentos, que comparassem experiências históricas, que chegassem às conclusões a partir de reflexões que também precisavam ser coletivas, ou seja, era necessário participar do fórum para elaborar e

reelaborar o que se tornaria a sua resposta. Dessa maneira se promoveria a aprendizagem de todos. Em postagem direcionada a uma turma do Polo de Imperatriz a tutora a distância revela que muitas vezes os cursistas tiveram dificuldades de compreender os textos:

> concordo contigo: esta aula é muito difícil! São muitos detalhes apresentados num espaço curto. E a questão do fórum exige uma leitura muita cuidadosa da aula. A melhor estratégia é fichar a aula para poder "digeri-la" bem.
>
> Não sei como você fez, mas o resultado está muito bom! Espero que seus colegas leiam a sua resposta e se sintam mais confiantes para trilhar seus caminhos (Fórum de debates, tutora a distância, Polo Imperatriz, Maranhão, 07/10/2010)

Foi possível constatar também que a internet se revelou um espaço de pesquisa recorrente para os cursistas. Saber manipular as ferramentas da internet para ter acesso ao conhecimento acadêmico se constituiu como condição fundamental para o sucesso da formação como foi abordado no segundo capítulo.

Os professores-autores disponibilizaram no final das aulas-texto uma bibliografia complementar e quase todos os textos podiam ser encontrados na internet. Uma página muito sugerida pelos professores-tutores foi a www.casadasafricas.org.br mantida pela organização Casa das Áfricas - Instituto Cultural, de Formação e de Estudos sobre Sociedades Africanas, sediada em São Paulo. Na página da instituição estão disponibilizados todos os livros da História Geral da África, por exemplo. Assim como alguns textos sobre o continente africano publicados em periódicos nacionais e estrangeiros[159].

[159] Trata-se de instituição sem fins lucrativos que funciona desde 2003, com a finalidade, segundo consta na página da instituição de "contribuir para o processo de produção e ampliação de conhecimentos sobre as sociedades africanas e para o diálogo entre instituições e pesquisadores que tenham como foco de trabalho a África, notadamente nas regiões do oeste e do norte do continente além dos países de língua oficial portuguesa". Disponível em http://www.casadasafricas.org.br/quem-somos/. Acesso 05/08/2013.

Contudo, os cursistas optaram por recorrer também às outras páginas da internet, em especial, blogs temáticos, páginas de busca e a página da enciclopédia online Wikipédia que disponibiliza gratuitamente uma infinidade de dados elaborados por colaboradores anônimos. A prática de copiar trechos inteiros de um texto lido foi comum.

Apesar da popularização da Wikipédia no mundo todo, alguns segmentos, por exemplo, as instituições de ensino superior, têm reservas às informações divulgadas por esse meio de informação, pois se trata de um veículo de mídia aberta no qual qualquer pessoa pode colaborar. O que poderia colocar em xeque a falibilidade das informações. Por isso muitos professores e pesquisadores não recomendam a Wikipédia como referência[160]. A internet de fato se revelou o modo mais fácil de ter acesso ao conhecimento para muitas pessoas, incluindo os professores. Contudo, professores e historiadores não podem tomar as leituras feitas nesses e outros veículos de divulgação do conhecimento como verdades infalíveis. A prática de confrontar as informações é indispensável e faz parte do ofício.

Os cursistas recorriam à internet em busca de informações que alimentassem o fórum de debates, dinamizassem a participação. Os livros didáticos também foram muito citados pelos cursistas no fórum de debates da disciplina. Os manuais de ensino foram alvo de críticas de cursistas e tutores, assunto tratado em um tópico mais à frente desse capítulo. Mas, ainda que criticados, alguns livros foram utilizados. Os cursistas postaram trechos inteiros de livros didáticos sem qualquer questionamento ou análise. Era apenas mais uma informação a contribuir com o fórum. Novamente, essa prática revela que poucos cursistas tiveram o cuidado de elaborar uma tarefa autoral e, por outro lado, apesar das críticas aos manuais didáticos, eles ainda constituem um dos principais recursos de informação para professores.

Cerca de um quarto dos cursistas conseguiu participar do fórum de modo pleno. Isso quer dizer que a maioria, apesar de frequentar o fórum regularmente, não conseguiu responder as questões-problema do fórum de debates com propriedade, ou seja, não alcançaram os objetivos propostos no início de cada aula. Nas situações apresentadas anteriormente, particularmente nos casos em que os cursistas postavam simples resumos das aulas ou respostas generalistas, constatei que alguns tutores

[160]O debate em torno da validade e credibilidade da Wikipédia pode ser encontrado em (DEMO, 2010).

chamavam a atenção dos cursistas para que voltassem ao fórum e contribuíssem de modo coerente, respondendo com propriedade a questão-problema proposta no final da aula estudada. Passado um tempo os cursistas retornavam ao fórum de debates com suas novas contribuições, algumas reelaboradas outras, no entanto, se resumiam a trechos de textos lidos, em outras fontes, sobre o conteúdo da aula em destaque.

Ocorreram também alguns casos de anacronismo, em que os professores-alunos faziam julgamentos a partir de comparações com situações do presente ou tentavam analisar os acontecimentos com termos e noções extrínsecos à época. Esses casos de anacronismo foram comuns, por exemplo, no fórum de debates da aula 7 que abordou a presença muçulmana no continente africano, em que alguns cursistas e mesmo tutores reduziram o debate à questão religiosa. Houve comparação com o tema do terrorismo e julgamentos sobre as ações dos muçulmanos no continente, assim como comparações entre o cristianismo e o islamismo. Nesses casos os tutores a distância tinham que de tempos em tempos retomar as questões do fórum. Como uma sala de aula, eles colocavam os alunos na direção, para que a aula não se desvirtuasse do seu sentido original.

4.3 Os saberes a ensinar e os estereótipos sobre a África e os africanos

A primeira aula do curso de história da África tratou dos problemas que envolvem a construção de uma história do continente africano e, por consequência, dos africanos a partir de um único olhar eurocêntrico ao longo dos séculos XIX e XX. O primeiro texto do curso afirma que "a África se apresenta como um continente multifacetado e complexo, marcado por uma diversidade de civilizações e culturas que afasta em muito a história africana das imagens habitualmente utilizadas para definir o continente" (PEREIRA & SANTOS, 2011:6).

A aula 2 se ancorou nos achados do historiador Anderson Oliva (2007), que investigou as representações sobre a África e os africanos no imaginário do Ocidente, a partir das experiências de Portugal e do Brasil[161]. Os cursistas foram instigados a olhar

[161] A tese de OLIVA (2007) mapeou e analisou a forma como alguns manuais escolares do ensino fundamental (6º. ao 9º. ano), publicados em Portugal e no Brasil entre 1990 e 2005, abordaram a história da África e como os africanos foram representados. Para o historiador as ideias sobre a África e os

de modo mais atento para os seus próprios materiais de ensino utilizados para lecionar história. A leitura da aula e as reflexões a trajetória de suas práticas docentes levaram à constatação de que textos imagéticos, audiovisuais e escritos produzidos pelo cinema e meios de comunicação em geral contribuíram sobremaneira para construção dos estereótipos citados. E que, todavia, os livros didáticos que deveriam ser referência por "traduzirem" o conhecimento científico em conhecimento escolar também estão povoados de imprecisões, noções inadequadas e abordagens discutíveis sobre os conteúdos estudados.

A exposição da escritora nigeriana Chimamanda Adichie usada como aula inaugural sensibilizou professores, levando-os a revisar suas posturas e a refletir sobre suas práticas em sala de aula. O depoimento da escritora centra-se nas recorrentes representações sobre o continente africano e os povos que nele habitam especialmente aquelas veiculadas pelos diferentes meios de comunicação social. Ela questiona um conhecimento sobre o continente que leve em conta somente essas informações. Mas Chimamanda tem uma postura que surpreende os professores-cursistas: ela se implica no problema que apresenta. Seu relato mostra como a escritora também se viu fazendo julgamentos preconcebidos de pessoas e lugares, ou seja, qualquer um pode atribuir um juízo estereotipado sobre pessoas, sociedades, situações, se o ambiente sociocultural no qual ele se insere se constitui desvalorizando a diferença e o diferente, vendo o outro como um estranho. Isso, para os cursistas, foi muito marcante, pois a escritora não se colocou no lugar de vítima comumente infligido aos africanos, apesar de não deixar de apontar as opressões internas e externas vividas pelas populações africanas. Desse modo, o relato da escritora foi compreendido como "um chamamento para a leitura, para a pesquisa, para a construção de uma postura crítica diante de tudo o que nos colocam à frente" (Fórum de debates, aluna, Polo Jequié, Bahia, 18/08/2010). O texto e a aula provocou uma reflexão que

---

africanos são construções mentais de longa duração difundidas em diferentes suportes de comunicação, como por exemplo, as revistas, jornais, livros, etc. O pesquisador esquadrinhou os conjuntos de representações sobre a África e os africanos que povoam o imaginário ocidental há pelo menos dois mil anos, com mais especificidade para aquelas presentes nos universos mentais de brasileiros e portugueses, a partir da análise das revistas semanais *Veja* (1991-2006) e *Visão* (1993-2006). Foram identificadas as noções negativas de o "outro", o "estranho", o desprovido de "civilização" e "desenvolvimento"; de seres com formas "animalescas, demoníacas e com práticas antropofágicas", associados diretos com a escravidão; de "primitivos", "selvagens", "inferiores" e "tribais"; de "terra do apartheid" e "de conflitos, miséria, fome, epidemias e desorganização". E também os esforços empreendidos por intelectuais africanos e afro-americanos para rebater essas imagens construídas, com outras representações: terra da "superioridade", berço da humanidade, do conhecimento (tese da anterioridade africana), da "unidade, inventividade, raça negra".

> desperta em nós professores e estudantes de história, questionamentos, dúvidas, incertezas e também nos faz refletir sobre o que levamos para a sala de aula, sobre o que realmente sabemos sobre o assunto e como nos portamos diante destes assuntos sem utilizar conceitos e/ou preconceitos na elaboração e no momento da aula (Fórum de debates, aluna, Polo Salvador, 17/08/2010).

No fórum de debates da primeira aula, os cursistas citaram inúmeras imagens, quase todas negativas, atribuídas à África, o que era cabível, já que o tema da aula suscitava lembrar-se das próprias representações e inclusive se implicar nesse processo, como declarou a escritora nigeriana. E de fato os cursistas fizeram isso. Algumas cursistas retomam as imagens da "África pobre, faminta, doente com seres humanos conformados com sua situação ou quando o destaque positivo é dado por sua bela fauna" (Fórum de debates, aluna, Polo Jequié, Bahia, 07/08/2010) e saúdam a disciplina iniciada, pois, "Quando passamos a estudar a África a fundo podemos descobrir que ela não mostra apenas pobreza, fome, sofrimento e dor, mas que também tem muitas coisas boas, como seus campos e florestas, rios, a valorização cultural de nossas origens africanas (…)" (Fórum de debates, aluna, Polo Jequié, Bahia, 12/08/2010). A contribuição de outra aluna orienta-se na defesa total dos povos do continente, atribuindo às mazelas existentes aos europeus, pois "(...) não interessava ao europeu dominador conhecer essa diversidade" (Fórum de debates, aluna, Polo Jequié, Bahia, 13/08/2010).

Os trechos selecionados sobre o fórum de debates da primeira aula mostram que, em geral, os cursistas escreveram mensagens de solidariedade aos povos africanos, de desapreço às ideias pejorativas sobre o continente e seus povos, identificando na Europa o início de todo esse projeto de explorar e em concomitância denegar a África. Posteriormente, nas aulas 9 e 11, que abordaram o tema do contato entre europeus e africanos ao longo do século XV e o tema da escravidão no continente, a maioria dos cursistas ficou muito surpresa ao se deparar com uma historiografia que propõe outro

entendimento desses processos e coloca as chefias africanas agenciando as relações de comércio com a Europa e a América, incluindo o tráfico de pessoas para a escravização.

Contudo, ao longo do curso foram identificadas postagens que comprovam que os estereótipos aludidos por Adichie e discutidos nas primeiras aulas foram abalados, mas não saíram do imaginário social de alguns professores. As representações de África-vítima, África-conquistada e África-primitiva permaneceram nos textos de muitos cursistas até os últimos dias de aula[162]. Em algumas postagens, esses juízos sobre passado e o presente africano apareciam todos juntos; em outras, foi possível identificá-los separados. Esteve muito presente no fórum, apesar de ser criticado no curso, o uso do termo tribo para se remeter às populações africanas do passado e também a noção de África-país. Optei por discutir aqui como essas duas construções mentais apareceram no fórum de debates.

- A África-primitiva

A palavra tribo só foi escrita três vezes nas aulas do curso de história da África e em duas delas para explicar o porquê do seu não uso. Na segunda aula, dialogando com Oliva (2003), que aborda as representações e imprecisões sobre a África nos livros didáticos, os professores-autores explicam aos cursistas que, para simplificar o entendimento, muitos livros didáticos adaptam as categorias e noções usadas para denominar instituições das sociedades europeias para definir as organizações político-sociais do continente africano, procedimento que muitas vezes distorce a lógica própria às sociedades africanas e ainda incute a ideia de atraso, pois compara Europa e África. Nesse exercício de transposição de conceitos, as formações sociais africanas que não têm correspondência nas categorias das sociedades europeias acabam sendo generalizadas como tribais, noção imbuída da ideia do "primitivismo e do atraso" (PEREIRA E SANTOS, 2011, Aula 2, p.5). Na sétima aula, o termo tribo aparece na oração: "parte significativa das sociedades africanas era formada por pequenos grupos que, durante muito tempo, foram chamados de tribos." (PEREIRA & SANTOS, 2011, aula 7, p.1) Como podemos observar não há, na oração, a intenção de naturalizar nem de promover o uso do termo tribo. Apenas na quinta aula há o uso do

[162] Uma discussão sobre o imaginário sobre a África e os africanos elaborado pelos próprios africanos após as independências está em OLIVA (2007:84-86), MUNANGA (1993:109), MBEMBE (2001:181-183).

termo tribo como comumente é concebido. Em uma frase que aborda o triunfo do islã sobre os povos berberes foi escrita a palavra tribo ao invés de povo[163]. No decorrer de todas as aulas, os vocábulos povos e sociedades foram usados alternadamente para se remeter às populações africanas no período estudado.

Já os professores-cursistas usaram bastante a palavra tribo, se considerarmos o número de alunos. O vocábulo apareceu, somando as grafias no singular e no plural, 360 vezes em um universo de 5.866 registros de cursistas. Esses números revelam que a noção aparece em cerca de 6% das postagens dos alunos. Considerando que, no início do curso, uma aula discutiu os problemas que envolvem esse termo, penso que apareceu muito. E não foi para trazer alguma contribuição que ajudasse a promover a reflexão em torno dos livros didáticos e das representações associadas ao primitivo coladas ao continente. A palavra foi usada na maioria das vezes na acepção criticada nos textos da disciplina, inclusive com os cursistas reproduzindo no fórum de debates a frase posta na aula, mas fora do seu contexto. Ao que parece, muitos cursistas nem estranharam a palavra tribo em seus textos ou nos textos recortados de páginas da internet e livros didáticos que postavam no ambiente de aprendizagem AulaNet.

Nas mensagens, a palavra poderia ser substituída por povos, sociedades, comunidades, o que não ocorreu. Aconteceu de o mesmo aluno usar, em uma postagem, "tribo" e, em outra, o termo "sociedade", ambos com o mesmo significado, assim como casos em que "tribo" denotava a ideia do continente como terra primitiva. Já a maioria dos professores tutores a distância trataram de sociedade e povos, mas também foram encontrados alguns textos de tutores ainda usando "tribo" em um sentido que conota o atraso e o primitivo. Em outubro, passado dois meses de curso, parte da resposta de uma cursista afirmava que

> quando os portugueses iniciaram a exploração do litoral africano, os povos da África já apresentarem três tipos diferentes de organização social. Alguns grupos tinham Estados

[163] Na Introdução Geral do Projeto Unesco História Geral da África, contida no tomo I, Joseph Ki-Zerbo (2010:56) explica que, por conta das "conotações pejorativas e das diversas ideias falsas", o termo tribo foi quase que banido da obra tendo validade apenas para designar a organização social de povos árabes e berberes, pois, em suas línguas, o termo Khabbylia (tribo), que "designa um grupo de pessoas ligadas genealogicamente a um ancestral comum e que vivem num território delimitado", (...) desempenhou e por vezes desempenha um papel que não pode ficar esquecido por silêncio na história de inúmeros países norte-africanos.

> organizados e grandes cidades. **Outros viviam em sociedades tribais do tipo patriarcal**, sobrevivendo da agricultura e pecuária. E havia ainda as **tribos de coletores-caçadores**. (Fórum de debates, aluna, Polo Jaguaribe, Ceará, 08/10/2010).

É possível que a cursista estivesse se remetendo às sociedades de linhagens, mas escreveu sociedades tribais. O que sugere que a mesma não compreendeu e nem incorporou o conceito trabalhado nas aulas 7 e 8 do curso. A mensagem acima deveria responder a questão-problema da aula 9, que pedia para discutir os interesses dos soberanos do Congo e de Portugal nas cartas trocadas entre si, no início do século XV. Vale destacar que a mesma "tarefa" foi postada por cinco cursistas de polos diferentes, todos sediados no estado do Ceará. Sobre a mesma tarefa da aula 9, outra mensagem contém o sentido comum do vocábulo tribo.

> No século XV, os portugueses chegam ao continente africano, levados pelos interesses comerciais. Estabelecendo relações no litoral com os africanos, pois os portugueses não adentravam o litoral. Contando também com as guerras entre as tribos eles oficializam um comércio escravista entre os reis africanos com as guerras entre as tribos, fortalecida. A tribo que perdia a batalha era vendida aos portugueses, o que também sustentava seu comércio escravista. No final do século XVI chegam à região as invasões mulçumanas e a difusão do cristianismo; então Portugal reforça seu poder no apoio ao reino de Ndongo. Alicerçado nos interesses comerciais. (Fórum de debates, aluna, Polo Itapipoca, Ceará, 28/10/2010).

Outra cursista, quase no final do semestre letivo, compartilhava no fórum de debates a ideia de que,

> (...) antes da chegada dos europeus na África, os povos dessa região já tinham uma autonomia comercial e praticavam entre si

> o comércio, desde gêneros primários, manufaturados, industrializados e até escravos, **os quais eram capturados por tribos rivais** e estes eram vendidos para todo o Mediterrâneo (...) (Fórum de debates, aluna, Polo Crato, Ceará, 23/11/2010)

O termo não sairá fácil do vocabulário desses docentes, poderá ser encontrado provavelmente nos textos de suas aulas e nas suas explicações de aula expositivas que venham a abordar, por exemplo, as organizações sociais africanas ou o tema da escravidão no continente. Talvez os professores-autores e os professores-tutores a distância devessem ter dado mais atenção para o uso dessa noção no curso, argumentando com mais propriedade, para as implicações do seu uso no ensino de história da África. Para Oliva (2006), o uso da palavra tribo para designar os grupos sociais africanos na linguagem dos meios de comunicação e no saber escolar, assim como o seu uso disseminado no imaginário social brasileiro revelam o reduzido alcance que as contribuições das ciências sociais e humanas já deram sobre o assunto. O pesquisador é taxativo ao afirmar que

> insistir nessa forma de se referir às sociedades da África não encontra mais uma aceitável justificativa. Sua recorrência sinaliza para uma continuidade das ideias divulgadas pelas teorias que defendiam a suposta inferioridade dos povos africanos perante os europeus, já que tribo aparece na literatura colonialista com o significado oposto ao de civilização (Idem.).

- África: país-continente

Outra concepção do nosso senso comum que apareceu no fórum da disciplina foi a de se referir ao continente africano como um país. Nossas imagens sobre o continente se referenciam em um todo único, uma paisagem, uma população, uma história. É comum no Brasil alguém que já foi ou vá fazer alguma viagem a um país africano diga que viajou para a África ou que vai à África. O único país que fica fora desse todo africano é o Egito, e isso porque durante muito tempo ele foi representado

fora da unidade de sentido África. Mas não agimos do mesmo modo quando nos referimos a uma viagem à Europa, Ásia ou Américas. Costumamos dizer "fui a Portugal", ou "fiz uma viagem por alguns países europeus", por exemplo. Dizemos "visitei os EUA", e não "fui à América do Norte", assim como viajamos ao Japão, à China, e não à Ásia. Trata-se, no caso da África, da prática de recorrer a um conceito de parte, no caso país, para designar o todo, continente, o que tem obscurecido o olhar para o diverso, o plural e o singular africano, ou seja, para as diferenças no continente.

Nas primeiras aulas, os alunos postaram mensagens concordando com essa constatação, pois no relato da escritora Chimamanda Adichie esse assunto foi abordado[164]. Algumas postagens foram escritas no sentido da transcrita a seguir, abordando o absurdo de "as pessoas se referirem à África como sendo um país ou um continente homogêneo, ou como 'local onde Tarzan viveu... '" (Fórum de debates, Polo Teixeira de Freitas, Bahia, 08/08/2010). Outras lembravam a superficialidade pela qual era abordada a história da África na sala de aula, por conta do despreparo, pois "existem professores que ainda tratam a África como um país". (Fórum de debates, aluna, Feira de Santana, Bahia, 13/08/2010).

Logo abaixo, os dois registros de uma cursista do polo de Jequié, se, por um lado, revelam o esforço em elaborar uma análise condizente ao que havia lido na primeira aula e assistido do depoimento de Adichie, por outro, evidenciam estereótipos que pululam:

> (1) Durante muito tempo temos visto falar da África, porém, muito pouco conhecemos sobre a mesma. Nas aulas ensinamos que os africanos são pessoas sofridas, discriminadas, etc. Porém sabemos que **a ideia que fazemos desse continente africano e de suas diferentes culturas, permanece no nosso imaginário ainda como uma nação escravista. Só através do estudo e da pesquisa desse continente podemos conhecer a outra face desse país.** (...)

[164] O fragmento do depoimento de Adichie é: "ainda fico um pouco irritada quando se referem à África como um país. O exemplo mais recente foi meu maravilhoso voo de Lagos, dois dias atrás, não fosse um anúncio de um voo da Virgin sobre um trabalho de caridade na 'Índia, África e outros países' (risos)" (TED, Chimamanda Adichie, O perigo da história única, 2009).

> A escritora Chimamanda coloca muito bem essa situação, e nos leva a ter outro olhar desvinculado das aparências e de conceitos pré-determinados, construídos através de conhecimentos torpes. (Fórum de debates, aluna, Jequié, Bahia, 12/08/2010; grifos meus).
>
> (2) É verdade, colega, os livros didáticos também passam essa ideia retratando a África sempre como um país a margem dos demais países. E o seu povo como fracassado (Fórum de debates, aluna, polo Jequié, Bahia, 12/08/2010).

O professor tutor interveio no fórum para esclarecer essa noção de senso comum difícil de sair das enunciações sobre a África: "África não é país. É um continente. Por isto venho lembrando que mesmo os olhares mais atentos podem cometer equívocos. Mais cuidado" (Fórum de debates, Polo Jequié, Bahia, 14/08/2010). Mensagens como essa devem ter deixado alguns cursistas mais atentos, mas não surtiram efeito em todos. Veja-se, por exemplo, parte da mensagem de uma cursista que respondia à questão-problema da aula 7, sobre o tema das formações políticas da África Ocidental e os impactos e limites da expansão islâmica:

> A outra ideia a que cheguei da leitura da imagem foi uma viagem de peregrinação que Mussa fez a Meca, levando cem camelos carregados de ouro para serem distribuídos no Egito, sendo tão grande a oferta de ouro que a moeda ficou desvalorizava, **criando um mito de que a África era um país rico,** pois até os seus escravos tinha ouro nas vestimentas (Fórum de debates, aluna, polo Jequié, Bahia, 10/10/2010).

Em uma turma do Polo de Fortaleza, a tutora advertiu uma cursista em relação ao mesmo reducionismo:

> Além disso, você também nos disse que "(...) Os bens manufaturados da Europa tinham pouca representatividade no abastecimento das necessidades do povo daquela nação (...)". Qual nação? Estamos falando do comércio no CONTINENTE africano. Não podemos perder de vista que a África é um continente ok!? (Fórum de debates, tutora, Polo Fortaleza, Ceará, 02/11/2010).

É possível que o mesmo estereótipo apresentado aqui seja facilmente identificado em outros grupos de professores e de outras profissões, classes sociais, países. Isso quer dizer que não se trata de noções distorcidas e inadequadas ditas pelos professores desse curso em questão, e sim de noções que ocupam os cenários mentais que transpõem os limites nacionais. Esse repertório de "conhecimentos" e ideias sobre a África é transnacional. Serve-nos de exemplo o próprio episódio da escritora nigeriana ao ouvir no anúncio de um voo da companhia aérea Virgin Atlantic Airways a informação de que o mesmo se destinava à "Índia, África e outros países". Essa constatação faz retomar a reflexão de Saviani apresentada no início desse capítulo. Devemos problematizar a força dessas construções mentais, mesmo quando se está lidando com pessoas em um ambiente de formação acadêmica, no qual um dos objetivos é desconstruir verdades obsoletas sobre a África e os africanos.

Os estudos de Conceição (2012) e Oliva (2009) revelam que, mesmo no estado da Bahia, com uma população majoritariamente negra, os estereótipos negativos sobre a África têm alta incidência. Ao trabalharem com crianças e adolescentes do ensino fundamental e médio, os pesquisadores constataram os mesmos estereótipos sobre o continente citados por Chimamanda Adichie, confirmados e repelidos pelos professores-cursistas dessa experiência de curso e retomados por muitos deles no desenrolar da disciplina. Os estudos dos pesquisadores foram feitos com estudantes, logo, a escola e os sujeitos que trabalham na escola têm um lugar na construção dessas ideias sobre a África.

4.4 Espaços de enunciação de conhecimentos e estereótipos sobre a África e os africanos

As mensagens postadas na seção anterior revelam, além da inadequação do vocábulo "tribo" e do reducionismo da noção de África igual a país, outros estereótipos e noções criticados no decorrer do curso. Algumas instituições e espaços de enunciação de conhecimentos sobre a África, os africanos e a diáspora são responsáveis por abastecer o saber escolar.

Na tradição intelectual ocidental, a natureza do saber exige racionalidade. O saber é compreendido como racional, ajuizado, argumentativo. Para definir o saber dos professores, Tardif ancora-se principalmente na dimensão argumentativa do saber, que consiste em "tentar validar, por meio de argumentos e operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação". Nesse sentido, saber significa, além de evocar uma sentença que seja verdadeira para si e para o outro, também ser capaz de explicar por que razões, o que se ajuíza tem validade (TARDIF, 2010:196).

Mas o trabalho do professor estaria inviabilizado se ele tivesse que explicar cotidianamente as razões do que diz e do que faz. Portanto, há saberes comuns e implícitos, constituintes às áreas do conhecimento, incluindo as ciências sociais e humanas. E esses saberes podem ser questionados a qualquer momento. "Um saber é contestado e contestável a partir de outro saber", ou seja, por algum outro conhecimento que seja capaz de explicar, sob as bases da racionalidade, um modo de agir e conceber (TARDIF, 2010:202).

Os professores-cursistas, durante a ocorrência da disciplina história da África, revelaram em suas postagens noções sobre a história da África e dos africanos. Eles revelaram também noções de escravidão e sobre o período no qual vigorou a escravidão no Brasil. A análise dos registros escritos desses professores-cursistas no fórum da disciplina história da África evidencia que conviveram, no decorrer do curso, os conhecimentos advindos da formação que faziam e os conhecimentos com os quais esses professores vinham lidando no seu cotidiano de ensino há algum tempo.

Indagadas sobre os possíveis meios de acesso aos conteúdos da Lei antes mesmo de iniciarem a disciplina história da África, quase todas as cursistas que

responderam ao questionário que propus citaram os livros. Foram também citados outros meios, como revistas, internet e instituições públicas e da sociedade civil. Uma cursista escreveu que soube da Lei "em revistas, livros específicos, DVDs, jornais impressos e às vezes em discussões entre colegas na escola" (Questionário por e-mail, aluna, Polo Guanambi, Bahia, 29/03/2012). Outra cursista do mesmo estado, mas de polo diferente informou que ficou sabendo "em alguns poucos eventos culturais, realizados na escola em que trabalho por representantes do Movimento pela Consciência Negra e em alguns livros, internet e revistas" (Questionário por e-mail, aluna, Polo Salvador, Bahia, 20/04/2012). Outra aluna revelou que, na sua escola, "houve um tempo que o tema entrou como disciplina. Duraram dois anos e depois tiraram" (Questionário por e-mail, aluna, polo Juazeiro, Bahia, 17/04/2012). Provavelmente a professora se referia à disciplina "Introdução aos estudos africanos" que existiu na rede estadual de educação do estado nos anos de 1985 e 1986, como citado no primeiro capítulo. Uma iniciativa de governo também foi apontada por outra cursista como o seu primeiro contato com a temática: "A SECULT e a Secretaria de educação municipal, aqui em Salvador, promoveram alguns encontros com estudiosos desta área" (Questionário por e-mail, aluna, Polo Salvador, Bahia, 26/03/2012). Duas alunas que fizeram trabalhos de final de curso sobre as comunidades negras rurais citaram o convívio anterior com essas comunidades como fonte de conhecimentos: "museus, cidades históricas, a própria cidade onde ficam os quilombolas" (questionário por e-mail, aluna, Polo Teixeira de Freitas, Bahia, 28/03/2012); "os ambientes nos quais tive acesso ao tema da história e cultura africana e afro-brasileira foram: a biblioteca municipal, livros didáticos e visitas aos povoados" (Questionário por e-mail, aluna, Polo Bacabal, Maranhão, 17/03/2012). Mas apenas uma professora declarou conhecer com mais propriedade os conteúdos de história da África. Quando abordadas sobre os conteúdos preconizados pela Lei, essas professoras fizeram referência maior ao tema das relações racial e história da escravidão e pós-abolição. Como a cursista do polo de Bacabal, Maranhão que declarou ter "conhecimentos por visitar povoados e conversar com os mais antigos" (Questionário, cursista, polo Bacabal, Maranhão, 17/03/2012).

Constata-se que essas professoras cursistas tinham na época que a disciplina se iniciou pouco aprofundamento sobre o que estabelece a legislação, apesar de a mesma acumular sete anos de aprovação. Questionando os professores tutores se eles tinham como identificar e qualificar os saberes prévios dos professores-alunos sobre os conteúdos da Lei, apurei que para esses formadores, os conhecimentos que os cursistas

tinham eram, sobretudo, estereotipados e advinham do senso comum. Segundo o professor Francisco Gleison Monteiro, do polo de Tianguá, Ceará,

> Primeiro, eles nunca tinham ouvido falar sobre a Lei 11.645/2008. Seus saberes, portanto, eram limitados, digo, voltados para uma interpretação dos negros como "coisas", bem aquela concepção eurocêntrica. Portanto, os saberes da experiência dos professores-alunos estão impregnados por esta forma de ver a história que marcou (e marca) gerações e gerações de professores e alunos, pois estes discursos ideológicos estão impregnados nas narrativas dos professores, impressos nos materiais didáticos, tanto escrito, quanto visual. Ainda hoje os livros didáticos trabalham com essa concepção, vejamos, por exemplo, as pinturas de Johann Moritz Rugendas e Jean-Baptiste Debret. O discurso não avançou na educação básica e a prática dos professores-alunos estava presa a um discurso voltado para valorização do branco em detrimento as experiências dos grupos minoritários: negros e índios (Questionário, tutor presencial, Polo Tianguá, Ceará, 02/10/2012).

Percepção análoga teve a tutora do polo de Aracaju ao relatar que "era um total desconhecimento sobre a disciplina, mantinham uma visão eurocêntrica e tradicional" (Questionário, Professora Andréa Queiroz (tutora a distância) Polo Aracaju, Sergipe, 02/07/2013). Por tradicional entendo que a professora quis dizer que é a noção do senso comum que temos do continente e dos povos que nele vivem. Outras duas professoras tutoras a distância levantaram questões análogas relacionadas aos conhecimentos prévios dos cursistas. Para a tutora a distância do polo de Aracati, os cursistas apresentavam uma visão generalizante do continente, advindas do que "divulgam por aí. De livros, de mídia". Ela também destacou que a religião parece ser um campo de formação, de conhecimento para esses professores-alunos, pois alguns "conhecem mais a fundo esse terreno das religiões porque são adeptos". Por conta

dessas características a professora afirmou que “as dificuldades dessa disciplina é que ela incentivava a ficar muito na discussão geral. Então ficavam falando da Iemanjá, da religião afro, da capoeira. Era muito vamos passar pelo que todo muito diz sobre a África, que a gente tem que valorizar, que é maravilhoso...” (Entrevista, Tutora a distância, Polo Aracati, Ceará, 18/09/2012). Já a tutora do polo Aracaju, Sergipe, destacou que o debate sempre caminhava para a política, para as relações raciais contemporâneas, com os cursistas relatando experiências pessoais para exemplificar (Entrevista, 13/09/2012). A percepção do desconhecimento por parte dos tutores foi unanimidade e por isso todos relataram que a disciplina foi muito bem recebida pelos cursistas, pois os mesmos tinham noção da lacuna em suas formações e conhecimento da existência da legislação como dito anteriormente.

Tardif (2010:232) afirma que “os saberes dos professores estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor”. O grupo de cursistas que fez o curso de licenciatura apresenta-se de modo muito singular. Era um grupo de professores com muito tempo de exercício do ofício, com formação ainda no antigo curso normal. Por serem professores há muito tempo, alguns inclusive com muitos anos lecionando história, eles já lidavam com alguns saberes, conhecimentos a ensinar e conhecimentos sobre como ensinar, implícitos ao ensino de história. Desse modo, a formação para o ensino de história vinha ocorrendo somente no cotidiano desses docentes, com as trocas de experiências de ensino, pesquisas e leituras feitas para preparar uma aula, uma sequência didática etc. Nesses espaços de formação, no qual circulam os saberes da experiência, conhecimentos tácitos iam sendo incorporados por esses professores leigos em história. Por conta de uma formação que até então não existia formalmente, esses professores, no desempenho de suas atividades docentes, se valiam de um conjunto de noções e procedimentos, portanto, saberes que, no decorrer do curso, os mesmo passaram a ver como inadequados, pouco pertinentes e incoerentes ao ensino de história dos africanos e dos afro-brasileiros. Em certa medida, o que pode ser percebido no fórum da disciplina história da África é também uma tensão, uma disputa entre dois conhecimentos no âmbito dos saberes históricos ensinados: o que sabiam sobre o tema até aquele momento e o que passavam saber no andamento da disciplina. Essa situação é complexa por se tratar de área de conhecimento e campo disciplinar em acelerada construção, logo, com disputas sobre o que e como ensinar.

Construções estereotipadas (negativas e positivas) sobre a África e os africanos podem ser facilmente identificadas em diferentes espaços de enunciação. Alguns desses espaços são os meios de comunicação e os livros, em geral, e didáticos, em particular. Se esses estereótipos estão nos livros didáticos principalmente, eles são tomados como sendo discursos aceitáveis e coerentes pela maioria da população e assumem *status* de conhecimento. Os professores não têm formação em história, mas ensinam história. Os seus suportes são principalmente os livros didáticos, como o são também para os outros milhões de professores brasileiros, mesmo com formação inicial, diante da centralidade dada a esses manuais no trabalho docente e nas políticas públicas de melhora do ensino do país (MUNAKATA, 1997; TORRES, 1998).

4.4.1 Livros didáticos

O livro didático é um manual usado em aulas e cursos de modo escolar e sistemático. Em países como o Brasil esses instrumentos alcançaram muita importância frente à situação educacional, o que faz com que determinem conteúdos e condicionem estratégias de ensino (LAJOLO, 1996).

Ficou evidente, nos registros do fórum e nas respostas ao questionário, a importância que têm os livros didáticos como repositório dos saberes a serem ensinados. De modo difuso, os professores levantaram o problema de que nem todos os livros didáticos abordam a história da África e, quando abordam, alguns têm qualidade duvidosa. Os professores reclamaram também da perspectiva eurocêntrica dos livros didáticos, identificada por eles na quantidade de temas destinados à história da Europa e na organização dos conteúdos que colocam os capítulos sobre a África para o final:

> Nos livros didáticos, em todos os níveis, a história antiga, moderna e contemporânea **os países da Europa são o todo, o que se refere à África é mínimo,** só são citados quando retratam o trabalho escravo e/ou muita miséria. Até pouco tempo o mundo era eurocêntrico, mas isso é passado. O mundo está conhecendo o outo lado, contado por um povo que tem

> visão real do continente, do país por eles habitado (Fórum de debates, aluna, Polo São Luís, Maranhão, 11/09/2010).

Interessante notar que, ao abordar a Europa, a cursista escreveu primeiro "países" o que deixa esclarecido que ela compreende o continente na sua diversidade. Já no caso do continente africano, ela não utilizou a palavra "países" e ainda reiterou a sua concepção nas duas últimas frases.

Gimeno Sacristán, no artigo "Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural" (apud MUNAKATA, 2007:137), afirma:

> Por trás do "texto" (livros, materiais, suportes vários), há toda uma seleção cultural que apresenta o conhecimento *oficial*, colaborando de forma decisiva na criação do saber que se considera legítimo e verdadeiro, considerando os cânones do que é verdade e do que é moralmente aceitável. Reafirmam uma tradição, projetam uma determinada imagem da sociedade, o que é a atividade política legítima, a harmonia social, as versões criadas sobre as atividades humanas, as desigualdades entre sexos, raças e culturas, classes sociais; isto é, definem simbolicamente a representação do mundo e da sociedade, predispõem a ver, pensar, sentir e atuar de certas formas e não de outras, o que é o conhecimento importante, porque são ao mesmo tempo objetos culturais, sociais e estéticos. Por trás da sua aparente assepsia não existe a neutralidade, mas a ocultação de conflitos intelectuais, sociais, morais.

Munakata (2007:137-138) adverte para a dimensão estruturante que alcançaram os livros didáticos na constituição da educação escolar. Para o pesquisador, examinar a centralidade dos livros didáticos não significa apenas elucidar os seus conteúdos, mas também as ações que possibilitam a sua produção, difusão, circulação, escolha e aquisição. E parte da resolução desse problema envolve discutir a formação

dos professores e as condições que os mesmos têm para exercer a docência. Como afirma Lajolo (1996:14), "à expropriação das condições de trabalho no âmbito do magistério correspondeu um aumento gigantesco nas esferas da produção, da venda ou distribuição e do consumo de livros e manuais didáticos pelo País." Portanto, a baixa qualificação e a remuneração insuficiente contribuem para que se adotem livros de qualidade duvidosa, já que os docentes não têm condições de avaliar um bom livro e não têm tempo de preparar as suas aulas, uma vez que trabalham em diversas escolas. Somam-se a isso as políticas públicas que consideram mais barato investir nos livros didáticos do que na formação do professor ou em garantir-lhes condições mais plenas de exercício da profissão. (LAJOLO,1996:9). Uma cursista do Polo de Salvador abordou essa questão:

> O ensino da história africana se faz urgentemente necessário no contexto sociopolítico que vivemos, sim, mas que não estamos devidamente preparados é evidente e gritante. A lei que promulgou o ensino obrigatório da história africana não levou em consideração o fato notório de que **nosso sistema educacional** é precário e eurocêntrico**. Os livros didáticos estão obsoletos e desatualizados, e não foi investido em preparação para os educadores**, o resultado é uma clara defasagem entre o que se produz no mundo acadêmico sobre a África e o que é passado na base pelos profissionais dos ensinos fundamental e médio (Fórum de debates, aluna, Polo Salvador, 23/08/2010).

Estudiosos do alcance que tomou o livro didático nas escolas brasileiras defendem que o trabalho do professor não se restringe, e ele não pode deixar que se restrinja, à atividade de mero guia dos alunos no percurso orientado pelo livro didático. O professor não pode ser um refém do livro didático. Bons livros podem ser subutilizados nas mãos de um professor mal formado, assim como um livro que levanta dúvidas quanto à sua qualidade pode se tornar um instrumento de crítica do professor no trabalho com o seus alunos (MUNAKATA, 2007; LAJOLO, 1996). O cerne está na boa

formação inicial e na consciência de que exercer a profissão de professor requer o estudo contínuo, como respondeu uma cursista ao ser questionada a fazer um balanço da formação:

> Certamente, sinto-me mais segura hoje e capaz de discutir questões sobre história, principalmente saber criticar e compreender os contextos em que foram produzidos os livros didáticos, entre outros assuntos (questionário por e-mail, aluna, Polo Guanambi, Bahia, 29/03/2012).

Confirmando o que refletiam nas primeiras aulas-texto do curso, os professores-alunos se animaram para apontar diferentes problemas nos livros didáticos com os quais trabalhavam ou já tinham trabalhado.

> Verificamos, na maioria das coleções de livros de História correspondentes ao Ensino Fundamental I, a **excessiva quantidade de imagens associadas ao povo africano em situação de pobreza e escravidão** e a presença de textos bastante resumidos para a abordagem destes conteúdos. Cabe ao **professor utilizar as imagens desse material como tema de discussão para a sala de aula a partir do uso da linguagem historiográfica e reflexiva,** permitindo aos alunos valorizar os conhecimentos vinculados ao legado africano e a importância de sua cultura no cenário mundial (Fórum de debates, aluna, Polos Feira de Santana/Jequié, Bahia, 29/08/2010).

> O que podemos ver é que os livros principalmente nas séries iniciais enfatizam em boa parte dos seus conteúdos **a ideia da condição de escravos como única identidade dos africanos,**

> desconsiderando a identidade e luta de liberdade que o povo tem, associando sempre à África a condição de submissão aos outros povos" (Fórum de debate, aluna, Jequié, Bahia, 12/08/2010)

A cursista da primeira mensagem reconhece os problemas do livro didático, mas propõe uma atividade que pode ser feita em sala de aula. Ela sugere que, por meio das "imagens associadas ao povo africano em situação de pobreza e escravidão", o professor leve o "tema de discussão para a sala de aula a partir do uso da linguagem historiográfica e reflexiva". O professor transformaria então uma situação negativa em positiva ao dar outro uso para um livro didático classificado como ruim. Penso que não é possível fazer isso todos os dias e com todos os livros que usamos na escola. Penso também que não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que todos os alunos irão compreender a atividade elaborada do mesmo jeito, logo, alguns continuarão compreendendo as imagens do livro ruim do mesmo modo. Os alunos não manipulam os livros apenas na escola e em contato com o professor, portanto, os livros precisam ser mais bem elaborados.

No fórum de debates das turmas Feira de Santana e Jequié, o tema do livro didático de história rendeu muitas mensagens. O tutor atentava para as mudanças gradativas que vinham ocorrendo e também para o fato de que a escola não poderia ser culpada por tudo, pois "outros fatores ajudam a formar tal visão: como os filmes 'americanos[165]' que assistimos, os livros infantis, os desenhos animados e toda uma gama de elementos que forma uma imagem distorcida do Continente" (Fórum de debates, tutor, Bahia, 17/08/2010).

Um cursista motivado por essas reflexões teve a iniciativa de analisar os livros que chegaram à sua escola para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2011[166]. Ele postou a seguinte resposta ao tutor e colegas:

[165] Grifos do professor.
[166] O PNLD é uma política pública do MEC que disponibiliza gratuitamente livros didáticos para todos os segmentos da educação básica com o objetivo de subsidiar o trabalho docente. A cada três anos os professores recebem nas escolas, o Guia dos Livros Didáticos que consiste em uma listagem dos livros aprovados pelo MEC, seguidos de resenhas feitas por especialistas em cada área do ensino, com vistas a orientar a escolha do docente. Desde 2006 só são disponibilizados pelo MEC os livros aprovados pelos

Atendendo ao apelo, peguei, de propósito, alguns livros que vieram para análise e escolha (PNLD 2011).

São, como se sabe, livros para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

No máximo, percebe-se um cuidado maior com as 'palavras' utilizadas, tentando mostrar uma África mais diversificada, mais rica, mais complexa. Também encontrei um número maior de páginas dedicadas ao continente. Num dos livros (História: das cavernas ao terceiro milênio. Moderna: 2006), há um capítulo relativamente extenso intitulado ‘O mundo que os Europeus encontraram’.

Pelo visto, as autoras (Patrícia e Myriam) alargaram as informações sobre o continente e reduziram o foco na questão da escravidão.

Já no que se refere aos conceitos, organização de exposição de conteúdos, não foge do eurocentrismo: Impérios, Reinos...

Acredito que essa ‘dificuldade' não será vencida facilmente, uma vez que encontrar a lógica interna das organizações africanas e falar delas com outras 'lentes e categorias conceituais' é uma tarefa complexa e que está apenas começando.

Saudações,

Referência: BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. História Das Cavernas ao terceiro milênio. 7. ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Fórum de debates, aluno, Polo Feira de Santana, Bahia, 29/08/2010)

especialistas. Informações disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article

Nessa linha, uma cursista considerou:

> como o colega apontou, percebe-se uma leve mudança na abordagem sobre a África nos livros didáticos. Diminuiu um pouco o foco na questão da escravidão e ressaltam-se um pouco mais da cultura, sem o senso comum da capoeira, comidas típicas, etc...
>
> Contudo, ainda é forte a visão eurocêntrica, nas falas, especialmente nos conteúdos factuais (Fórum de debates, aluna, Polo Feira de Santana/Jequié, Bahia, 19/09/2010).

Infelizmente essa discussão sobre os livros didáticos, levantada pelo tutor a distância que suscitou uma reflexão sobre os conteúdos dos mesmos, inclusive com o cursista se mobilizando para analisar os livros disponíveis na sua escola, só aconteceu na turma do polo em tela. Ainda que o professor Francisco Gleison de Medeiros tenha tido atitude aproximada quando relatou ter buscado vários materiais como filmes e contos africanos para articular com os conteúdos textuais da disciplina. Ele afirmou que,

> muitos dos materiais de literatura e dos contos estavam na própria escola dos cursistas, referem-se aos livros distribuídos pelo PNDL[167] e que ficam perdidos nas prateleiras das bibliotecas sem uso nem pelo professor e alunos. Eles fizeram um levantamento destes materiais, analisaram e socializaram as interpretações em sala de aula (Questionário, tutor presencial, polo Tianguá, Ceará, 02/10/2012).

[167] Nesse caso o professor quis dizer PNBE. O Programa Nacional Biblioteca da Escola distribui livros para alunos e professores, incluindo os paradidáticos para as escolas públicas da educação infantil ao ensino médio passando pelos cursos de Educação de Jovens e Adultos. O PNBE existe desde 1997 e está vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) - MEC.

4.4.2 Cinema e meios de comunicação

As conversas no fórum comprovaram em grande parte o que diferentes estudos têm apontado sobre a importância e a centralidade dos meios de comunicação nas sociedades contemporâneas. Esses veículos formam, informam e criam interesses.[168] No fórum da disciplina, os cursistas postaram sugestões de filmes ficcionais, documentários e animações infantis. Os cursistas trataram também de reportagens a que haviam assistido na televisão.

Uma cursista, no sentido do que vinha sendo discutido no primeiro fórum de debates, refletiu sobre os interesses subjacentes às produções da televisão brasileira:

> Os programas de TV, no geral, estão interessados na audiência, no lucro. Não há preocupação em transmitir valores, em desconstruir preconceitos, em formar a visão crítica do cidadão. Eles sabem para quem vender o seu produto, quem é o público que assiste. Principalmente a TV aberta, que só falta chamar quem assiste de ignorante. O preconceito e a discriminação estão presentes em nossa sociedade, cabe uma análise crítica de tudo que nos chega (Fórum de debates, aluna, Polo Salvador, Bahia, 29/08/2010).

Não foi uma unanimidade criticar as mídias. Os professores-alunos declararam, nos textos postados, que precisava haver mais investimento em produções audiovisuais que contribuíssem com o trabalho do professor. Um cursista citou uma produção da televisão pública:

[168] Uma discussão recente sobre as formulações ideológicas, representações, construções imagéticas e discursivas sobre a África e os africanos pode ser encontrada em OLIVA, 2007. Uma análise sobre a construção de lugares sociais destinados aos negros brasileiros a partir de uma história das telenovelas está em ARAÚJO, 2000. Uma reflexão sobre a tentativa de excluir os negros da sociedade brasileira em função da maneira como esse grupo social aparece representado nas construções discursivas (frases feitas) e nas construções imagéticas da mídia escrita brasileira (jornais e revistas) pode ser encontrada em PEREIRA & GOMES, 2001.

> (...) Para tentar reverter essa imagem, a TV Brasil apresentou em setembro de 2009, nas sextas-feiras, a partir das 22 horas, a série produzida pela Baboon Filmes, vencedora de concorrência pública. A ideia inicial foi percorrer o maior número de países para mostrar toda a diversidade do continente[169]. Programas e/ou séries como essas é que devem estar à disposição de nós professores e nas escolas para um trabalho mais voltado aos olhares de identidade do continente africano que ainda são vistos com olhares discriminatórios. Pena que programas como esses não são bem divulgados e mostrados em emissoras de pouca audiência. (Fórum de debates, aluno, Polo Jequié, Bahia, 06/08/2010).

Filmes ficcionais e não ficcionais também foram citados no fórum da disciplina, por exemplo, as produções "O Sol voltará a brilhar", "O jardineiro fiel" e "Amistad". No polo de Jequié, uma cursista citou o filme "Kiriku e a feiticeira", exemplificando-o como recurso de audiovisual[170]. Esse filme de animação foi destacado de modo positivo pelos professores dessa turma e alguns informaram conhecê-lo e já o terem usado nas escolas em que trabalhavam.

Contudo, uma aluna pontuou que o filme somava, mas não foi feito por um africano, afirmação que parece revelar já um diálogo com as duas primeiras aulas da disciplina, que criticavam o eurocentrismo e tratavam da busca de um ponto de vista africano. No texto da aula seguinte (aula-texto 3), que serviu para fomentar o segundo fórum de debates, os professores-tutores apresentaram reflexões sobre o essencialismo que caracterizou essa busca do ponto de vista africano ao abordar o tema do afrocentrismo. Outra declarou: "Já trabalhei com 'Kiriku e a feiticeira' com minhas turmas e acho que vale a pena trazer esse novo olhar acerca da ancestralidade africana

[169] O cursista se referia à série Nova África da TV Brasil, que teve 32 episódios de 30 minutos cada sobre 17 países africanos. Sobre a série consultar http://www.baboon.com.br/main/trabalhos/view/1 acesso 08/08/2010.

[170] Kiriku e a Feiticeira é um filme de animação de produção franco-belga, dirigido por Michel Ocelot, lançado em 1998. Inspirado em um conto africano cuja ambientação está nas culturas da África Ocidental, o filme retrata as aventura de um minúsculo menino, com generosidade e inteligência acima do comum, que se dispõe salvar sua aldeia das maldades da feiticeira Karabá. Ver http://fr.wikipedia.org/wiki/Kirikou_et_la_Sorci%C3%A8re

para a discussão em sala de aula" (Fórum de debates, aluna, Polo Jequié, Bahia, 11/08/2010). Outra professora entrou no debate e destacou a importância do filme, "principalmente a concepção de que os heróis são construídos no seio materno e nas relações cotidianas vivenciadas na comunidade em que vivem" (Fórum de debates, aluna, Polo Jequié, 12/08/2010) Essa contribuição foi rebatida por outra colega, que declarou ter assistido à animação com suas turmas do sexto ano, gostado, mas

> (…) Fica a crítica de uma **visão ainda europeizada da África**, pois mostra os habitantes levando uma vida muito simples, como se na África não houvesse grandes cidades, diferentes modos de se vestir, e principalmente diferentes culturas. Mas já é um bom início à valorização da cultura e da sabedoria dos povos africanos (Fórum de debates, aluna, Polo Jequié, Bahia, 13/08/2010).

Acredito que a professora queria ter dito "visão eurocêntrica da África", pois o cenário criado pela animação é de uma aldeia africana, o que, de certo modo, remeteria para a imagem África-primitiva presente nas nossas construções estereotipadas. Em resposta à ponderação acima, outra cursista entrou no debate:

> O que chamou a minha atenção no comentário é a "vida simples" como algo a ser superado ou suprido da história dos africanos. Se observarmos o desenvolvimento industrial da região sudeste do Brasil (São Paulo, Rio de Janeiro) não podemos generalizar que todo Brasil tem esse perfil e nem tampouco podemos considerar que porque alguns índios do Amazonas ou moradores de pequenas vilas têm uma vida primitiva, simples, que todos brasileiros agem da mesma forma. Acredito que precisamos efetivamente conhecer as diferenças locais, sociais, econômicas, políticas... (Fórum de debates, aluna, Polo Jequié, Bahia, 22/08).

O argumento atenta para a diversidade, ao levantar a preocupação com a defesa de uma história dos povos e sociedades a partir de um parâmetro, novamente eurocêntrico, porque vê desenvolvimento, progresso e sucesso em sociedades organizadas conforme os padrões do Ocidente: urbanas, industrializadas etc. Não são produções escritas e audiovisuais que apresentem o que há de "desenvolvimento" na África que levarão à mudança da concepção que se tem do continente e seus povos e, consequentemente, contribuirão para transformar a relação que têm os brasileiros e os afro-brasileiros em particular com o continente. Esses olhares para a África e os africanos demandam várias frentes de trabalho e no ensino de história está intrinsicamente ligado à maneira que ensinamos história. O professor ainda age repassando conhecimentos pedagogizados (muitos até usam o termo simplificados) para os seus alunos. Esse modo de ensinar pode suscitar a ideia de que as sociedades são fixas, não ocorrem mudanças. Os professores de história precisam atuar mais como mediadores, propor situações para que seus alunos consigam escolher caminhos e elaborar suas conclusões (ALBERTI, 2012:62-63). O ensino de história pode e deve contribuir para que os estudantes compreendam que uma realidade é construída por diversos condicionantes e que as concepções, as "verdades" que afirmamos sobre ela também.

Por outro lado, é importante considerar o contexto da animação Kiriku. O filme faz um recorte uma determinada sociedade africana, as comunidades tradicionais do Senegal, logo ele não é toda a África. O problema é que uma quantidade razoável de produções como essas voltadas para as crianças não chegam ao Brasil. Ficamos só com Kiriku.

Kaly (2013) cita uma série de filmes rodados e romances escritos por europeus e americanos ambientados em algum país africano. O professor questiona o investimento que fazem a indústria editorial e cinematográfica nesse mercado. Para ele, casos de violência simbólica[171] articulada por intelectuais e artistas que reproduzem os processos de dominação através dos essencialismos sobre o continente e os africanos. Ele dá como exemplo os romances escritos sobre os genocídios na África que foram

[171] Kaly se reporta a Bourdieu, 1989, no trabalho *O Poder Simbólico*, que afirma que o poder simbólico se funda nos sistemas simbólicos como a linguagem, seja literária, cinematográfica ou jornalística (KALY, 2013:163).

rapidamente traduzidos no Brasil, enquanto as obras escritas pelos africanos que revelam outros pontos de vista sobre os mesmos eventos não conseguem entrar no nosso mercado editorial. Seguindo o raciocínio do professor Kaly, a dominação se dá preferencialmente pelo privilégio de poder narrar, dizer o que é a África, ou seja, defini-la. Portanto, "sob tal perspectiva, Ruanda não é um fato de pretos africanos selvagens" (KALY, 2013:164), pois tratar da África e dos africanos sob esses prismas atende aos interesses de se manter uma estrutura, um padrão das relações raciais no Brasil[172].

O destaque da indústria do audiovisual pôde ser comprovado também pela atenção que a Copa do Mundo teve na conversa dos cursistas. Contei 84 mensagens sobre a Copa do Mundo de 2010, que aconteceu na África do Sul. Quando a disciplina história da África se iniciou, os jogos tinham terminado recentemente e a memória dos cursistas estava povoada de informações sobre a África e os africanos a que os mesmos tiveram acesso nos meios de comunicação de massa. As postagens sobre a Copa do Mundo dão uma noção do lugar que têm os meios de comunicação na transmissão de informações, muitas delas tomadas como conhecimento.

Os cursistas escreveram sobre a função dos meios de comunicação de levarem para dentro de suas casas novas informações sobre o continente, que desmistificaram alguns estereótipos, quase todos disseminados pelos próprios meios de comunicação:

> A Copa do Mundo desmistificou a ideia de que a África é um continente extremamente pobre como nós costumamos ouvir na mídia, foi muito importante a divulgação da várias histórias desse continente para que as pessoas entendam que a África é um continente culturalmente rico e que sofre também modificações e **se moderniza como todos os outros países** no mundo, com um diferencial importante, é lá onde começou a humanidade (Fórum de debates, aluna, Polo Aracaju, Sergipe, 25/08/2010).

[172] Reflexão parecida pontuou Said (1990) em Orientalismo.

A aluna faz uso do substantivo continente para se referir à África, no entanto quase no final da mensagem lembra que a África se "moderniza como todos os outros países", o que traz à tona suas representações. Outra cursista contribuiu no fórum com a seguinte mensagem:

> É interessante perceber que, antes da Copa do Mundo, o continente africano era visto por muitos brasileiros como um continente pobre de onde tinham vindo para o Brasil pessoas para serem escravizadas no passado, e que essas pessoas ajudaram a formar nossa identidade cultural assim como brancos e índios.
>
> Penso que o mundo ficou perplexo diante da capacidade, criatividade, competência e alegria evidenciadas pelos povos africanos na Copa do Mundo. Realmente, a África mostrou o que é para o mundo (Fórum de debates, aluna, Polo Aracaju, Sergipe, 05/08/2010)[173].

> Durante os dias da Copa muitas emissoras aproveitaram o momento para mostrar costumes, tradições, lugares e principalmente o povo africano e o seu modus vivendi. Foi realmente um grande aprendizado e principalmente para tirar as "vendas" dos meus olhos, ou melhor, para conhecer "outras histórias" como bem disse Chimamanda Adichie (Fórum de debates, aluna, Polo Salvador, Bahia, 23/08/2010)

Os cursistas também deixaram transparecer, nas linhas escritas sobre a Copa do Mundo na África do Sul, os estereótipos e reducionismos sobre o continente. Apesar de aparentemente não querer escrever sobre a inferioridade dos africanos, uma cursista postou exatamente isso:

[173] Essa mesma mensagem foi postada por mais duas alunas. Uma aluna da mesma turma e outra de outra turma, mas do mesmo polo.

> Para mim a **África era um continente muito pobre, porém nunca associei sua população como sendo incapazes.** E depois da Copa do Mundo a África mostrou que é um continente rico e vislumbrante, e que **seu povo é tão inteligente quanto os outros de outros continentes**. (Fórum de debates, aluna, Polo Bacabal, Maranhão, 24/09/2010).

As intervenções destinadas a responder às questões-problema específicas do fórum de debates, davam pouca margem para que os cursistas expressassem concepções e noções do senso comum. Como já foi dito anteriormente os cursistas tiveram dificuldade para formular suas respostas, e frente a isso, postaram mais resumos dos textos e menos suas considerações e conclusões. Contudo, nas ocasiões em que o fórum de debates foi influenciado por temas em voga na sociedade, apareceram mais as concepções e noções estereotipadas. Os cursistas se sentiam livres para postar suas impressões, as conversas se estendiam e suas mensagens saíam do controle normativo do curso, pois aquelas conversas não eram para responder a tarefa. A tensão entre o que a pessoa efetivamente pensava e compreendia e o que se ensinava e orientava nos conteúdos e na abordagem do curso se amainava. O conteúdo dessas conversas nos dá mostras do alcance da formação.

Bomeny (1981), ao analisar os conteúdos ideológicos na disciplina Educação Moral e Cívica, a partir do imaginário dos alunos do ensino fundamental que estudavam por meio de tele aulas da TV Educativa do Maranhão, constatou que as construções discursivas e imagéticas sobre a identidade nacional brasileira orientavam para a convivência pacífica e igualitária entre as três raças originais formadoras da nação. Vivíamos uma perfeita democracia racial. No entanto, quando a pesquisadora propôs aos alunos que contassem uma história que tivesse três personagens principais, um branco, um negro e um índio, hierarquizações, conflitos e negociações apareceram nas narrativas. Por meio de textos imaginados foi possível ver, o que de fato, os alunos compreendiam e percebiam do cotidiano das relações raciais brasileiras, já que os estudantes não colocaram os personagens nos mesmos lugares sociais. Situação aproximada pode ser identificada no fórum história da África.

Uma cursista tratou do entendimento comum no Brasil de associar a pessoa negra ao “atraso” cultural, registrando no fórum da disciplina que a Copa do Mundo “mostrou um outro lado da África, uma nova versão do que muitas pessoas infelizmente pensam que a África é um continente sem cultura onde só tem negros” (Fórum de debates, aluno, Polo Aracati, Ceará, 21/08/2010). Outra aluna registrou no fórum de debates uma avaliação pessoal do evento e constatou que “através das apresentações na Copa eles se mostraram **super dedicados e inteligentes**” (Fórum de debates, aluna, Polo Imperatriz, Maranhão, 19/08/2010). Essas adjetivações revelam seus próprios preconceitos, o que também pode ser evidenciado na mensagem que dizia que “foi muito interessante que o continente africano tenha sediado a Copa de 2010, pois ali muitos puderam ver e sentir na pele **todo o sofrimento daquele povo**” (Fórum de debates, aluna, Polo Bacabal, Maranhão, 16/08/2010) Novamente vinha à tona as imagens comuns sobre o continente e seus povos, criticadas pelos cursistas e, ao mesmo tempo, presentes nas suas próprias representações, apesar de os mesmos não se verem muitas vezes reproduzindo isso.

As representações da África continente-país apareceram nas postagens dos cursistas e em algumas ocasiões os tutores chamaram a atenção dessa construção. O tutor do polo de Bacabal aproveitou uma reportagem sobre a Copa assistida na televisão para levar aos seus cursistas uma reflexão sobre o reducionismo que envolve as essencializações das identidades:

> A referência à Copa na África do Sul é uma excelente hora de pensarmos em construção de identidades.
>
> A segunda fase da Copa tinha apenas um país africano e os repórteres brasileiros insistiam em arrancar de seus entrevistados "africanos" a ideia de que todos torceriam pelo sobrevivente "por ser africano".
>
> Até que um se cansou e perguntou: "se o Brasil for eliminado, vocês torcerão pela Argentina?". Genial. (Fórum de debates, tutor, Polo Bacabal, Maranhão, 17/09/2010).

4.5 As práticas da sala de aula e a Lei no fórum de debates

Em geral, os cursistas só se referiam à Lei 10.639/03 no fórum da disciplina história da África, apesar de a Lei 11.645 estar valendo desde 2008. Todos aprovavam a nova legislação, mas transpareceram diversas inquietações quanto à institucionalização da mesma, que, para muitos, andava a passos lentos. Os docentes declararam preocupação com a qualidade do trabalho que vinha sendo feito na sala de aula. Eles refletiram no fórum de debates sobre o que de fato passaria a ser ensinado. Discutiam o que seria uma abordagem considerada adequada a partir da aprovação da Lei e, por conseguinte, das reformulações nos conteúdos a serem ensinados que já vinham acontecendo e a necessidade de produção de novos materiais didáticos.

Pude constatar que nos polos do estado da Bahia o Seminário Especial História da África rendeu mais assunto, mas não podemos deixar de considerar que esse estado tinha o maior número de polos. Todavia, vale destacar que conforme o Censo de 2009, a Bahia constava como o estado brasileiro com o maior número relativo de pessoas que se declararam pretas e pardas, com 16,8 e 59,8%, respectivamente.

Mensagem da cursista de Jequié transcrita a seguir centra-se na formação do professor e, no final, levanta uma questão sobre como as temáticas privilegiadas pela nova Lei tradicionalmente eram abordadas na sala de aula:

> (…) O fato é que a maioria dos professores não teve acesso a um conteúdo aprofundado sobre a África nas escolas e faculdades, fato que dificulta a aplicação da temática. Precisamos de uma formação de qualidade em todos os níveis, que traga a percepção de África enquanto berço civilizatório da humanidade. Não é só falar do continente (inúmeras vezes considerado país) pela musicalidade e culinária, porque no Brasil isso vem sendo feito há mais de 500 anos! Abraço fraterno e sucesso. (aluna, Turma BAE, Jequié, Bahia, 14/08/2010).

Na mesma mensagem, a cursista também fez menção ao artigo "Lei fica no papel e escola pública não ensina História da África", publicado na revista *Carta Maior*, em 22/11/2006. O texto se reportava às conclusões, na época em fase de finalização de uma pesquisa feita pela Ong Ação Educativa nas capitais São Paulo, Belo Horizonte e Salvador, em parceria com o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (Ceafro - UFBA), o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert) e o Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil (Mieib). Na ocasião, a repórter soube, entre outras limitações, que os professores já formados não vinham tendo acesso aos conteúdos tematizados pela Lei nem nas escolas nem nas faculdades[174].

Na mesma turma, um cursista considerou importante partilhar com os colegas uma preocupação encontrada no livro *Experiências étnico-culturais para a formação de professores* de Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves (Belo Horizonte, editora Autêntica, 2002). O aluno destacou a passagem em que as autoras problematizam que "mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar é preciso antes que os educadores e educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira" (Fórum de debates, aluno, Polo Jequié, Bahia, 06/08/2010). Orientação também presente no texto de relatoria que serviu de base para instituir as DCNs para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. O Parecer 003/2004 discutido no capítulo 3 desta tese chama a atenção, no tópico "Educação das relações etnicorraciais", para o tom que devem passar a ter as formações de professores. Orienta-se que pedagogias de combate ao racismo e a discriminações devem ser elaboradas para ressignificar as relações raciais brasileiras (Parecer 003/2004, 238-239/CNE/MEC).

Essa reflexão registrada pelo cursista aponta para um diálogo da disciplina Seminário Especial História da África com a disciplina Educação e Sociedade, em que as quatro aulas da terceira unidade versaram sobre a diferença, a educação intercultural e o multiculturalismo na educação, conceitos que fundamentam os argumentos das professoras Petronilha Gonçalves e Nilma Gomes.

[174] Disponível em http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaImprimir.cfm?materia_id=12889, acesso 05/06/2013

Por conseguinte, as informações das professoras cursistas que me responderam o questionário por e-mail também revelam tanto práticas de ensino, alinhadas com aquelas que priorizam as comemorações e, às vezes, focam mais na culminância do que no processo de aprendizagem como também conhecimentos acerca da educação para as relações etnicorraciais e ensino de história e cultura afro-brasileiras, mais afinados com a perspectiva da Lei. Na mesma cidade, ao pedir que as professoras relatassem uma experiência de aplicabilidade da Lei tive as seguintes respostas:

> Desde 2009, trabalhamos com as questões abordadas pelas leis citadas, através de materiais didáticos como livros e reportagens, realizamos discussões em sala de aula e no final do ano realizamos algum evento cultural com apresentações artísticas, artesanatos, comidas típicas e apresentação de trabalhos de pesquisa dos alunos. Em geral, os resultados são positivos, embora quando se trata de questões religiosas, percebemos que alguns alunos ainda tem muita resistência em relação à cultura afro-brasileira (Questionário, cursista, polo Salvador, Bahia, 20/04/2012).

> Na unidade escolar onde atuo como coordenadora, sentamos para elaborar ações acerca da lei. Uma professora que é militante do MNU trouxe um projeto excelente. A casa das bonecas. Nesta casa todas as bonecas são negras. A partir daí iria desenvolvendo as ações. O objetivo maior era que as crianças vissem sua beleza representada ali, se identificassem etc. Outra professora me disse que aquelas bonecas eram de bruxarias e assustaria as crianças. Eu perguntei a ela se ela se achava bruxa? E se as pessoas quando olhava para ela se assustavam. Pois aquelas bonecas eram o nosso retrato fiel. Então ela me deu a chance de trabalhar muitas questões, promover algumas discussões e diversas reflexões (Questionário, cursista, polo Salvador, Bahia, 26/03/2012).

Uma cursista do Polo de Salvador levou para o fórum de debates a experiência de sua escola em que os professores de geografia e história desenvolveram um projeto interdisciplinar:

> Na escola onde trabalho, decidimos as disciplinas História e Geografia, construiu um projeto interdisciplinar sobre o continente africano. Uma das atividades foi a divisão de cada país africano sorteado pelos alunos da turma, o aluno deveria apresentar alguns aspectos históricos e geográficos do país pelo qual ficou responsável (HISTÓRIA, ECONOMIA, POLÍTICA, LINGUA, CULTURA, PAISAGENS...) Os alunos apresentaram uma pesquisa rica através de trabalho escrito e com vídeos e slides. Assim os alunos visualizaram a riqueza do continente e não somente o que era visto na mídia devido à Copa do Mundo. Vale ressaltar que as reportagens no momento Copa do Mundo, estavam mais centradas na África do Sul (Fórum de debates, aluna, Polo Salvador, Bahia, 19/09/2010).

Esse debate foi profícuo no fórum do Polo de Salvador. A professora apresenta detalhes do projeto desenvolvido na escola em que trabalha e sugere um trabalho que pode ser desenvolvido com o recurso dos conteúdos televisivos. Os professores tomariam as reportagens sobre a Copa do Mundo não como conhecimento *stricto sensu*, mas como um discurso, uma fala sobre o tema, que passaria então a ser trabalhado na escola, a partir das bases do saber escolar.

Outra cursista do mesmo polo, no entanto, citou uma experiência distante da perspectiva descrita acima: “desde o semestre passado estamos estudando sobre a formação do povo brasileiro baseado em três raças distintas: branca, negra e indígena. É essa mistura que gera a nossa diversidade cultural. Ela também é responsável por nossa singularidade” (Fórum de debates, aluna, Polo Salvador, Bahia, 12/08/2010). Não é plausível afirmar somente com essas informações registradas no fórum de debates que a abordagem do trabalho desenvolvido na escola da professora vai de encontro às

orientações da Lei, mas é possível inferir, pelas informações que ela dá que a atividade possa acabar reforçando estereótipos sobre os africanos e afro-brasileiros como "contribuições" na "musicalidade e culinária", que têm a ver com o mito das três raças (DA MATTA, 1990).

No Polo de Barreiras, uma cursista partilhou com os colegas e o tutor a distância que, na escola em que trabalhava, a última unidade era dedicada ao estudo da África. Não ficou claro, mas acho que ela se referia ao último bimestre. Possivelmente ocorreria algum projeto interdisciplinar que envolvia toda a escola, com culminância das atividades, já que ela afirma, na mesma postagem, tratar-se de

> uma prática que já vem sendo exercida há alguns anos porque entendemos que precisamos fazer esse resgate, desmistificar uma história que foi construída do ponto de vista unifocal, relegada ao segundo plano. (...) É comum entre nós, educadores, começarmos a contar a história a partir da escravização dos africanos. Passamos a ideia de que a África passou a existir a partir do momento em que o europeu chegou (Fórum de debates, aluna, Polo Barreiras, Bahia, 18/08/2010).

O tutor a distância dessa turma, motivado pela última frase da mensagem acima, levou para o fórum de debates um questionamento e propôs uma abordagem para a sala de aula:

> em nossa "única história da África", o AFRICANO é sinônimo de ESCRAVO. O que é um grande equívoco! Mas como problematizar isso em sala de aula?
> Elaborar uma sequência de aulas com o tema "escravidão" é uma sugestão.
>
> O escravo na Grécia Antiga, por exemplo, normalmente era o estrangeiro. No Brasil, o escravo também já foi o índio. Hoje em dia, qual a definição de trabalho escravo?

> Ou seja, há diversos significados para o termo "escravo" no decorrer da História!
>
> Abrindo essa "janela" em nossas aulas, talvez possamos quebrar um pouco essa visão.
>
> Qual a opinião de vocês? (Fórum de debates, tutor a distância, Polo Barreiras , Bahia, 25/08/2010).

Esse professor apresentou a discussão para os alunos através de questões que poderão ajudá-los no trabalho cotidiano com um tema ainda difícil de ser abordado na sala de aula. Os professores precisam se munir de estratégias, práticas que lhes instrumentalizem para lidar com o ensino da escravidão. A possibilidade de trabalhar com o sentido desses termos em uma história de longa duração podem ajudar a descontruir as associações entre negro e escravo. Uma cursista salientou a ênfase dada à escravidão nos currículos de história, concordou com a associação entre escravo-negro e escravo-africano e informou para o grupo a entrada de um vocábulo novo para designar a experiência da escravidão na América. Ele informava que "no curso Africanidades e Educação promovido pela SEC [Secretaria Estadual da Educação], os professores utilizam o termo escravizado em lugar de escravo, é redirecionar o olhar, entender que o africano foi escravizado[175] dentro de um contexto histórico" (Fórum de debates, aluna, Polo Barreiras, Bahia, 26/08/2010).

Alberti (2011) atenta para as dificuldades que um professor poderá ter ao tratar, na sala de aula, dos chamados *temas sensíveis e controversos*.[176] Os cursos de

[175] Uma defesa do uso do vocábulo "escravizado" em substituição ao termo "escravo" argumenta que "escravo" dá ideia de um "estado perene" enquanto que "escravizado" sugere que a condição vivida seria "ao menos virtualmente, findável", pois o indivíduo estaria nessa condição, que não é compreendida como definitiva. Essa interpretação "pode engendrar o poder de realização do querer" e "denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores" (HARKOT-DE-LA-TAILLE & SANTOS, 2012).

[176] No artigo, Alberti (2011:37) se ancora no documento Ensino da História Emotiva e Controversa (TEACH, 2007) emitido pela Associação Histórica Britânica, que define a noção como aquele conteúdo a ser ensinado em que há a percepção de injustiça cometida contra um indivíduo ou grupo por parte de outros indivíduos ou grupos no passado. Esta situação se repete quando se constatam disparidades entre o que se ensina na escola ou aparece nos textos oficiais, é dito na história familiar e/ou comunitária e aparece em outras histórias. Toda essa problemática tem forte repercussão no ambiente da sala de aula. São exemplos de temas sensíveis e controversos a religião na Irlanda do Norte, o racismo, o holocausto, a escravidão e o comércio transatlântico de africanos durante a escravidão. O documento da TEACH encontra-se na íntegra em http://www.history.org.uk/resources/secondary_resource_780.html

licenciatura e pedagogia precisam formar os futuros professores a educar para as relações raciais. Essa área de conhecimento precisa ter um lugar na formação dos professores, incluindo os de história, como orientam as DCNs.

Os professores às vezes tomam parte de um episódio na sala de aula ou escola e não sabem como proceder, pois não estão munidos de saberes (saber fazer) que possam torná-los capacitados para intervir de modo assertivo. O professor de história tem que estar atento para os efeitos que uma abordagem mal feita sobre o período escravista pode surtir nas subjetividades de todos os alunos de uma sala. Alberti (2013:35-39) esclarece que parece contraproducente bombardear os alunos com imagens do “escravo vítima” comuns nos quadros de Jean-Baptiste Debret muito presentes em livros didáticos, filmes e revistas. Dá para tratar do mesmo período da escravização de outra perspectiva, privilegiando circunstâncias históricas que dialoguem com outras fontes e representem outras imagens desses sujeitos.

A discussão também esteve no Polo de Guanambi e a mensagem de um cursista aponta para a prática de incluir, na dinâmica da escola, a comemoração de efemérides que na cultura escolar estão associadas à história dos negros: o 13 de maio e mais recentemente o 20 de novembro que vem aos poucos aparecendo no calendário escolar:

> Pró, sempre trabalhei a questão escravagista. As datas comemorativas como o 13 de maio, dia da libertação, o 15 de novembro, acho que tem a ver com a questão e o 20 de novembro "Dia da Consciência negra". Essas questões são pertinentes (Fórum de debates, aluno, Polo Guanambi, Bahia, 04/09/2010).

Nas aulas de outubro e novembro, os professores-alunos entraram em contato com uma historiografia que discutia as agências de grupos africanos no negócio do tráfico, discussão essa coerente com a proposta teórica da disciplina. Com essas abordagens, os professores-autores provocaram uma reviravolta nos conhecimentos sobre a escravidão e o impacto da chegada dos europeus no continente no contexto das

navegações iniciadas no século XV. Para alguns era difícil operar com outra chave interpretativa.

> Diante de um comércio tão amplo como foi abordado, por que o continente africano foi denominado pelos europeus atrasado e subdesenvolvido? Foi a heterogeneidade dos povos que permitiu uma exploração de outros povos? Rivalidades entre os diferentes povos da África? Ou outros aspectos? (Fórum de debates, aluno, Polo Jaguaribe, Ceará, 06/11/2010).

As considerações apontadas por uma aluna do Polo de Aracati nos ajudam a compreender um pouco o impacto dessas novas abordagens sobre a história da África e a história da escravidão atlântica e ao mesmo tempo revela os limites da aprendizagem:

> A relação de submissão africana quando se trata do encontro entre europeus e africanos é tão forte, que na maior parte das vezes fica difícil de assimilar essa visão de uma África capaz de realizar transações comerciais independentes. O problema é que a Europa, por onde andou espalhando seu imperialismo, quis submeter as nações por ela colonizadas às suas ordens, deixando uma imagem inalterável de sua superioridade Ao apresentar-se com essa autonomia comercial a África quebra padrões estabelecidos de sua inferioridade (Fórum de debates, aluna, Polo Aracati, Ceará, 19/10/2010).

O fórum da disciplina história da África se revelou um espaço privilegiado para compreendermos como a Lei está sendo sentida na "ponta", portanto, pelo docente que está na sala de aula da educação básica. Puderam ser identificados, nas mensagens, os saberes e práticas que são acionados para abordar a temática, as ocasiões nas quais os conteúdos concernentes à educação das relações etnicorraciais e ao ensino da história e

culturas afro-brasileiras e africanas são mobilizados e os limites quanto à implementação da legislação.

Entre as mensagens analisadas, alguns temas ocorreram com repetição no fórum e, por serem recorrentes, eles podem nos revelar as similaridades de concepções e valores docentes, assim como nos dão oportunidade de refletir sobre saídas aos problemas que perpassam o trabalho docente e a formação em educar para as relações etnicorraciais e ensinar história dos afro-brasileiros e africanos no contexto de institucionalização da legislação. O campo de conhecimento história da África está em pleno processo de constituição, situação que contribui inclusive para o aumento de abordagens conflitantes. Essa realidade e a análise das postagens dos cursistas sobre esses temas revelam a necessidade de investimentos na formação inicial, mas também continuada, frente à força subjetiva de noções e conceitos relacionados à história da África e dos africanos e, por consequência, aos afro-brasileiros presentes nos escritos dos cursistas. A disciplina oportunizou um debate atualizado e pertinente com a discussão historiográfica que se tem sobre a história da África hoje, mas não conseguiu desmantelar alguns conhecimentos e representações que alimentam o saber histórico escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se ambientou no tema da formação de professores de história sob a perspectiva dos saberes docentes concernentes à institucionalização da Lei 10.639/03, que, em 2008, foi abarcada pela Lei 11.645. Considerando que já existe uma gama de estudos sobre os saberes que os professores mobilizam para exercer o seu trabalho, a pesquisa investigou como esses saberes se apresentam no trabalho docente sob a ótica da educação para as relações etnicorraciais e ensino da história e culturas afro-brasileiras e africanas. Por se tratar de um estudo sobre a formação inicial com professores que já exerciam a profissão foi importante considerar a trajetória da profissionalização dos professores no país.

A pesquisa discutiu como a trajetória da profissionalização dos professores em geral e, do professor de história em particular, foi marcada por condicionamentos socioculturais e ações de gestores públicos que não contribuíram para uma profissionalização plena desses trabalhadores e trabalhadoras. Essas ações abriram brechas em diversos momentos da história da educação brasileira para que pessoas de outro campo profissional ou pessoas sem profissão pudessem exercer o trabalho docente nos estabelecimentos de ensino público e privado do país, o que aponta para a ideia deturpada de que o trabalho do docente da educação básica é fácil ou que qualquer outro profissional possa exercê-lo. Essas concepções atreladas às reformas que precarizaram o trabalho docente, sobretudo a partir dos anos 1970, contribuem para a existência ainda de milhares de professores leigos no país, pois não há uma problematização efetiva na sociedade civil sobre a qualidade do trabalho docente.

Esse estudo também mostrou que a admissão das políticas de currículo que tornam obrigatório considerar a diferença etnicorracial na educação brasileira suscitou ações do Estado que regulamentou pareceres e orientações e vem destinando recursos para formar professores e gestores em educação nos temas propugnados pela Lei. Instituições de ensino e entidades da sociedade civil têm se organizado para incluir nas diferentes esferas de ensino esses temas e abordagens que constam como áreas de estudo e reivindicação dos intelectuais e ativistas dos movimentos negros brasileiros desde pelo menos os anos 1980.

Os negros intelectuais brasileiros tiveram que construir ou oportunizar os seus próprios espaços de produção de saberes, nas ocasiões em que isso era possível. Foi nas próprias instituições dos movimentos negros, à revelia do imaginário de democracia racial que movia o restante da sociedade, que as lideranças negras realizavam cursos, palestras, organizavam ações políticas e eventos culturais. Nesses momentos, as produções de intelectuais brasileiros e estrangeiros eram lidas, discutidas ou ouvidas, cantadas e declamadas, contribuindo para a produção de saberes sobre a história dos grupos negros que não eram encontrados nos bancos universitários do país. Em algumas IES foram organizados núcleos, criados e dirigidos, sobretudo por professores brancos, que realizaram seminários, conferências e cursos de extensão, caso do Centro de Estudos Afro-Asiáticos, no Rio de Janeiro, e do Centro de Estudos Afro-Orientais, na Bahia, que se tornaram ilhas da produção de estudos cujo interesse era a história da África e a história e culturas dos negros no Brasil e na diáspora.

Carvalho (2006), em trabalho sobre a segregação racial vivida nas IES brasileiras, mormente nas pós-graduações, em que a maioria dos pesquisadores é branca, destaca as agruras por que passaram Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Édison Carneiro e Clóvis Moura. Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, por exemplo, só foram professores universitários no exterior. Merece destaque o fato de que, após seu regresso, Abdias do Nascimento não ter sido "acolhido por nenhuma universidade pública, enquanto a maioria dos acadêmicos brancos exilados conseguiu retomar seus postos anteriores ou foram relocados em outros" (CARVALHO, 2006:100).

No decorrer dos anos 1990, esse cenário passa por transformações significativas. Diferentes estudos confirmam os esforços empreendidos pelos intelectuais que estudam as desigualdades raciais agora somados aos esforços de alguns gestores públicos que, em lugares estratégicos, começaram a demonstrar os efeitos do racismo na sociedade brasileira, especialmente com a produção de dados alarmantes sobre como o racismo afeta a realidade social. Os estudos do IPEA, seguindo os achados de Hasenbalg (1979), indicavam que o discurso de uma convivência harmoniosa diluidora dos conflitos mascaram um estado de coisas, porque a população dos que se autodeclaram pretos e pardos, quando comparada com aqueles que se dizem brancos, estampa os piores índices de desenvolvimento. E os dados na educação não deixavam esconder a seguinte constatação: a raça na sua vertente racista, ou seja, o

racismo, está na escola e de várias maneiras. O racismo afeta as relações interpessoais, pois distorce as autopercepções, interrompe ou des-potencializa trajetórias profissionais, acadêmicas e atua diretamente, de modo negativo, no desempenho escolar de milhões de crianças e jovens. As políticas de ação afirmativa aprovadas no limiar do século XXI, como as cotas e a Lei 10.639/03, entendidas, sobretudo, como políticas de reconhecimento, vêm ao encontro dessas reivindicações históricas e objetivam reverter esse quadro.

No que tange ao espaço dos cursos de história, a pesquisa revelou que essa nova área de ensino, que vêm se constituindo a partir da aprovação da Lei, evidencia a dimensão social do saber docente. Os saberes docentes são plurais, partem de diferentes áreas e estão marcados por diversos interesses. Podemos identificar, desde a aprovação da Lei, a constituição de uma área de pesquisa e ensino destinada majoritariamente à história da África, em detrimento dos outros temas preconizados pela Lei, revelando interesses, jogos de força e posicionamentos políticos. Pesquisas têm sido publicadas, concursos realizados e muitos livros sobre o tema adentram o mercado editorial. Todavia, a mim me parece que o caminho que toma a institucionalização da Lei na educação superior revela a escolha de não tocar a fundo no tema das relações raciais brasileiras. Todo esse processo iniciado em 2003 ainda não suscitou uma mudança dentro do currículo, que continua eurocêntrico com algumas pinceladas de diversidade.

Contudo, considero que esse estudo também serve para exemplificar o esforço que tem sido feito pelos professores que atuam no ensino superior para “fazer valer a lei”. Apesar de, nesse curso de licenciatura, os conteúdos concernentes à Lei se concentrarem na disciplina história da África, foi possível constatar que, pelo menos nessa disciplina, os conhecimentos históricos buscaram desconstruir representações cristalizadas sobre o continente, principalmente aquelas presentes na literatura, nos manuais didáticos e nos meios de comunicação.

Sem os maniqueísmos como chave interpretativa, foi possível escrever uma narrativa que descartou as ideias de África vítima e explorada, produzidas nas histórias da África nas quais até então quase todos os envolvidos no curso haviam se formado e informado. O caminho analítico escolhido pelos professores-autores possibilitou a materialização de um curso de história da África que atende às orientações que institui a Lei, sem necessariamente cair na armadilha dos essencialismos que produzem uma história de africanos bonzinhos por natureza e corrompidos pelos agentes de fora.

No processo de construção da disciplina história da África, para ser ministrada no curso presencial e posteriormente no curso a distância, podemos ver como os professores se organizaram para se formar e elaborar o currículo do curso. A constituição de um grupo de estudos, para o curso presencial, e o estabelecimento de uma parceria, para elaborar o caderno de textos da disciplina história da África do curso a distância, revelam as estratégias de que se valem os docentes para compor um conjunto de saberes acadêmicos a serem ensinados.

No cotidiano de ensino e aprendizagem da disciplina história da África foi possível constatar que alguns temas ocorreram com recorrência e, por serem recursivos, eles nos revelam as similaridades que envolvem os saberes docentes. O principal objetivo da disciplina era desconstruir concepções e imagens estereotipadas sobre a África e os africanos, mas algumas delas, como as noções de África-vítima, África-conquistada e África-primitiva, permaneceram nos escritos dos cursistas no decorrer de todo o curso de história da África, constatação que revela a força dessas representações na constituição dos conhecimentos que os mesmos elaboram sobre a África e os africanos e que são mobilizados no saber ensinado e estão presentes na cultura escolar.

O cinema e os meios de comunicação foram citados como os principais espaços de enunciação de conhecimentos sobre o tema e, antes de condenar esses veículos, considero que os cursos de licenciatura precisam formar os professores para ensinar com o auxílio das mídias. Os professores não podem tomar as informações veiculadas nesses espaços como uma verdade única e inabalável, mas também não podem constatar que elas são “ideológicas” e descartá-las radicalmente. As mídias e tecnologias estão em todos os espaços da sociedade e também nas escolas com alunos digitais lidando com uma maioria de professores analógicos. A formação oportunizou o debate em torno da utilização dos livros didáticos e os professores revelaram o que todos nós já sabemos: esses manuais alcançaram uma centralidade na constituição do trabalho docente. Seu uso sistemático revela um lado da moeda que aponta para a formação deficitária do professor e extenuantes cargas horárias de trabalho. Assim, antes de condenar o professor que fica “preso” ao livro didático, que não sabe trabalhar sem um livro, é preciso refletir os condicionantes que o levam a tomar esse procedimento e igualmente o lugar social do professor na sociedade brasileira. Quem vem primeiro: o professor ou o livro didático?

A análise da interação entre cursistas e tutores revelou embates de um campo que está em pleno processo de constituição, situação que contribui para a ocorrência de

muitos conhecimentos que se contradizem. Essa interação também revelou o processo de constituição dos saberes, ou seja, que "o saber não é uma coisa que flutua no espaço" (TARDIF, 2010:11). O estudo também revelou que os conteúdos relacionados à educação das relações etnicorraciais, além de ficarem em segundo plano no ensino de história, foram compreendidos menos como uma área de conhecimento e mais como um conjunto de noções do senso comum que permeiam o nosso dia a dia.

Por fim, considero que esse estudo pontuou que políticas públicas de formação inicial (para a profissionalização) e continuada (para a atualização) de professores são imperativas. Essa experiência de desenvolvimento profissional voltada para uma maioria de mulheres com muitos anos de docência revelou limitações devido ao formato do curso, às questões pessoais e às restrições profissionais, mas, ainda assim, ela significou um largo passo à frente para centenas de profissionais que alcançaram ganho econômico, melhores condições de trabalho, reconhecimento social e realização pessoal. Como declarou uma professora-cursista, do polo de Salvador, "os docentes precisam estudar enquanto lecionam. Porque desta forma eles conhecem, refletem, aplicam e mudam suas concepções".

A profissão de professor, assim como tantas outras, se encontra em constante transmutação porque tem como espaço de atuação a sociedade, que é dinâmica por princípio. Essa realidade exige uma atitude reflexiva constante, capaz de discernir as ações apropriadas, produtoras de transformações positivas daquelas que se traduzem em dificuldades, incompreensão e atraso. Pressupõe também que a pessoa envolvida na ação de educar se reconheça enquanto sujeito que não detém todo o conhecimento, buscando, portanto, condições para resolver determinada limitação, através do investimento pessoal e, principalmente, cobrando dos gestores públicos ações no âmbito das políticas públicas que objetivem oportunizar formação de qualidade, melhores condições de trabalho e remuneração, importantes variáveis à satisfação profissional e principalmente à melhoria do ensino no país.

APÊNDICES

1 - LEGISLAÇÃO

Lei no. 10.639, de 9 de janeiro 2003 –

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O presidente da República faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Lei no. 11.645, de 10 de março de 2008 –

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

O presidente da República, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

MENSAGEM do Veto nº 7, de 9 de Janeiro de 2003 (Lei 10.639/03)

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição Federal, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 17, de 2002 (nº 259/99 na Câmara dos Deputados), que "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências".

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

§ 3º do art. 26-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 26-A. .....

.....

§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei."

Razões do veto:

"Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º , inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º , já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira."

Art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria."

Razões do veto:

"O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro

de 1998, segundo a qual a lei não conterá matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II)."

Estas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Brasília, 9 de janeiro de 2003.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm (veto)

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004 (CNE/CP)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1° A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1° As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2° O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2° As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e tem por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no

seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1° A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade etnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3° A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1° Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2° As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3° O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4° Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de

pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4° Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6° Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1° Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra

Presidente do Conselho Nacional de Educação

2- **TABELA DAS DISCIPLINAS**

GEOGRAFIA HUMANA – ESPAÇO E SOCIEDADE Ivaldo Gonçalves de Lima (doutor) Professor Assistente Departamento de Geografia da PUC
ANTROPOLOGIA CULTURAL Profa. Adriana de Resende Barreto Vianna (doutora) Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - Museu Nacional - UFRJ. Profa. Paula Mendes Lacerda (mestre – IMS-UERJ)
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE Marcelo Andrade (doutor) Professor Assistente do Departamento de Educação da PUC-Rio. Luis Fernandes de Oliveira (doutorando – PUC - Rio) Professor Assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I – II Profa Helenice Aparecida Bastos Rocha (doutora em educação) Professora do Departamento de Ciências Humanas da UERJ Prof. Marcelo de Souza Magalhães (doutor história) Professor do Departamento de Ciências Humanas da UERJ
ÉTICA CRISTÃ Profa. Eva Aparecida Rezende de Moraes (doutora – PUC Rio) Professora do Setor de Cultura Religiosa do Departamento de Teologia – PUC-Rio. Profa. Rosemary Fernandes da Costa (doutora – PUC – Rio) Professora do Setor de Cultura Religiosa do Departamento de Teologia – PUC-Rio.
ÉTICA PROFISSIONAL (doutora em teologia) Profa. Eva Aparecida Rezende de Moraes Professora do Setor de Cultura Religiosa do Departamento de Teologia – PUC-Rio. Profa. Rosemary Fernandes da Costa (doutora em teologia) Professora do Setor de Cultura Religiosa do Departamento de Teologia – PUC-Rio.
EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO ECONÔMICO Profa. Maria Gabriela Carneiro de Carvalho (mestre) Professora Auxiliar do Departamento de História da PUC – Rio
HISTÓRIA ANTIGA II – III Ana Paula Lopes Pereira (mestre em história) Professora Assistente FFP-UERJ
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I

Profa. Alix Pinheiro Seixas de Oliveira (mestre em história) Professora Assistente FFP-UERJ
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II-III Prof. Maurício Barreto Alvarez Parada (doutor UFRJ) Professor agregado do Departamento de História da PUC-Rio Prof. Leonardo Affonso de Miranda Pereira (doutor UNICAMP) Professor Assistente do Departamento de História da PUC-Rio
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA IV Prof. Maurício Barreto Alvarez Parada (doutor UFRJ) Professor agregado do Departamento de História da PUC-Rio
HISTÓRIA DA AMÉRICA I Prof. Marco Antonio Villela Pamplona (doutor Universidade de Columbia – NYC - EUA) Professor do Departamento de História da PUC-Rio
HISTÓRIA DA AMÉRICA II - IV Profa. Maria Elisa Noronha de Sá Mäder (doutora UFF) Professora Assistente do Departamento de História da PUC – Rio
HISTÓRIA DA AMÉRICA III - V Profa. Christiane Vieira Laidler (doutora IUPERJ) Professora Adjunta de História Moderna e Contemporânea da UERJ Chefe do Setor de Pesquisa em Direito da Fundação Casa de Rui Barbosa
HISTÓRIA DA AMÉRICA VI Prof. Marco Antonio Villela Pamplona (doutor) Professor Associado do Departamento de História da PUC – Rio Profa. Maria Elisa Noronha de Sá Mäder (doutora) Professora Assistente do Departamento de História da PUC – Rio
HISTÓRIA DO BRASIL I Prof. Ilmar Rohloff de Mattos (doutor USP) Professor Adjunto do Departamento de História da PUC – Rio Roberta Martinelli e Barbosa (mestre UFF) Professora Auxiliar do Departamento de História da PUC – Rio
HISTÓRIA DO BRASIL II – VI Prof. Ilmar Rohloff de Mattos Professor Adjunto do Departamento de História da PUC – Rio Profa. Márcia de Almeida Gonçalves (doutora – USP) Professora dos Departamentos de História da UERJ e da PUC-Rio
HISTÓRIA DO BRASIL III – VII TUTORIA I Profa. Margarida de Souza Neves (doutora – Universidade de Madri)

Professora Associada do Departamento de História da PUC – Rio
HISTÓRIA DO BRASIL IV - VIII Prof. Luís Reznik (doutor - IUPERJ) Professor Assistente do Departamento de História da PUC – Rio e Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da FFP-UERJ
HISTÓRIA DO BRASIL V Gelsom Rozentino de Almeida (doutor UFF) Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
HISTORIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA Profa. Alicia Bonamino (doutora PUC – Rio) Professora do Departamento de Educação da PUC – Rio Profa. Fátima Alves (doutora – PUC – Rio) Professora do Departamento de Educação da PUC – Rio
HISTÓRIA MEDIEVAL I Daniela Buono Calainho (doutora UFF) Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas da FFP-UERJ
HISTÓRIA MEDIEVAL II Flávia Maria Schlee Eyler (doutora – PUC) Professora Assistente do Departamento de História da PUC – Rio
HISTÓRIA MEDIEVAL III Miriam Lourdes Impellizieri Luna Ferreira da Silva (doutoranda - USP) Professora Assistente de História Antiga e Medieval - UERJ.
HISTÓRIA MODERNA I Antonio Edmilson Martins Rodrigues (livre docente – UERJ) Professor Assistente do Departamento de História da PUC – Rio
HISTÓRIA MODERNA II - III Berenice Cavalcante (doutora USP) Professora Associada do Departamento de História da PUC – Rio
INTRODUÇÃO À FILOSOFIA Nelma Medeiros (doutora – UFRJ) Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas da UERJ
INTRODUÇÃO À HISTÓRIA II Marcelo Gantus Jasmin (doutor – IUPERJ) Professor Assistente do Departamento de História da PUC – Rio
LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA - LEAH Profa. Helenice Aparecida Bastos Rocha Prof Marcelo de Souza Magalhães
O CRISTIANISMO Prof. Theóphilo Antônio da Rocha Mattos (mestre – PUC Rio)

Professor Adjunto do Departamento de Teologia da PUC – Rio
O HOMEM E O FENÔMENO RELIGIOSO Lúcia Pedrosa de Pádua (doutora) Professora Adjunta do Departamento de Teologia da PUC - Rio
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR Prof. Maria Apparecida Campos Mamede-Neves (doutora PUC – Rio) Professora Emérita do Departamento de Educação da PUC-Rio
SEMINÁRIO ESPECIAL - HISTÓRIA DA ÁFRICA Leonardo Affonso de Mirada Pereira (doutor UNICAMP) Professor Associado do Departamento de História da PUC – Rio Ynaê Lopes dos Santos (doutoranda USP)
SEMINARIO ESPECIAL – HISTÓRIA REGIONAL da Bahia Prof. Alfredo Eurico Rodrigues Matta (pós-doutor – Universidade do Porto) Professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia
SEMINARIO ESPECIAL – HISTÓRIA REGIONAL do Ceará Prof. Francisco Régis Lopes Ramos (doutor – PUC-SP) Professor adjunto do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará Prof. Antônio Luiz Macêdo e Silva Filho (doutor PUC –SP) Profa. Kênia Sousa Rios (doutora – UFC) Professora adjunta do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará
SEMINARIO ESPECIAL – HISTÓRIA REGIONAL do Sergipe Profa.. Sheyla Farias Silva (doutoranda – UFBA) Professora Assistente do Departamento de História da Universidade de Pernambuco
SEMINARIO ESPECIAL – HISTÓRIA REGIONAL Maranhão Prof. Heitor Ferreira de Carvalho (mestre - UFMA) Professor de História da Rede Pública de Ensino do Maranhão Prof. Rosenverck Estrela Santos (mestre - UFMA) Professor de História da Rede Pública de Ensino
TEORIA DA HISTÓRIA I Profa. Janaína de Oliveira (doutora PUC – Rio) Prof. Valdei de Araújo Lopes (doutor – PUC – Rio) Professor Adjunto no Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto
TEORIA DA HISTÓRIA II Prof. Felipe Charbel Teixeira (doutor – PUC – Rio) Professor Adjunto do Instituto de História da UFRJ

TEORIA POLÍTICA – POLÍTICA I Sydenham Lourenço Neto (doutorado IUPERJ) Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da FFP – UERJ
TUTORIA II Profa. Eunícia Barros Barcelos Fernandes (doutora UFF) Professora Adjunta do Departamento de História da PUC-Rio
TUTORIA III Profa. Márcia Almeida Gonçalves Professora dos Departamentos de História da UERJ e da PUC-RJ Profa Rebeca Gontijo (doutora UFF) Bolsista Prodoc da CAPES no PPGH, Departamento de História da UFF
TUTORIA IV Profa. Eunícia Barros Barcelos Fernandes Helenice Aparecida Bastos Rocha (doutora) Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas da FFP/UERJ
TUTORIA V Prof. Luis Reznik (coordenador) Tutores-orientadores: Maria Cláudia Cardoso Ferreira Daniel Pereira Daniela Calainho Felipe Charbel Fernando Penna Heloisa Gesteira Kaori Kodama Luciana Gandelman Maria Gabriela Carvalho Rebeca Gontijo Renata Schittino Rui Aniceto Silvana Jeha Syrlea Marques

3– TITULO E RESUMO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO POR MIM ORIENTADOS.

1) Educação e relações etnicorraciais:

a) A implantação do ensino da história da cultura afro-brasileira no município de Pereiro (Ceará) Trabalho sem resumo.

b) **História e Cultura Afro-brasileira: Um caminho para o combate a discriminação racial na escola – o caso da Escola Joaquim de Holanda Campelo (Ceará).**

RESUMO: A pesquisa apresentada e intitulada por História e Cultura Afro-Brasileira: um caminho para o combate a discriminação racial na escola - o caso da Escola Joaquim de Holanda Campelo, justifica-se pela importância e necessidade da implantação e aplicação da Lei n° 10.639/2003 nessa escola, bem como pressuposto para discussão a cerca do racismo presente em nossa sociedade, fazendo um questionamento sobre como os professores trabalham essa temática em sala de aula para a construção de uma educação antirracista. A metodologia utilizada foi baseada em duas partes: a primeira refere-se a um estudo bibliográfico e a segunda está direcionada à pesquisa de campo, onde foram aplicados questionários aos diversos segmentos educacionais, com o intuito de compará-los a bibliografia levantada, para que chegássemos a uma conclusão coerente sobre a problemática em estudo. Constatamos a importância da escola e seus agentes na construção de uma sociedade igualitária e sem preconceito racial. Palavras-chave: (afrodescendentes; escola; formação de professores; livro didático; Lei n° 10.639/2003).

c) Estudo sobre a perspectiva Educacional do Negro pós Abolição na Bahia (Bahia)

RESUMO: O escopo deste trabalho traz à tona questionamentos sobre a forma que se desenvolveu a educação do negro pós abolição no Brasil. Se propõem apresentar os fatores identificados que levaram a exclusão dos escravos recém libertos do sistema educacional brasileiro e conseqüente o desdobramento deste fato na educação do negro na contemporaneidade, na educação brasileira assim como os hábitos da história do racismo da sociedade, processo de negação do negro. Seja pela inviabilidade, seja pela indiferença. Para uma melhor compreensão do tema fez-se importante uma pesquisa ao ODEERE na UESB, para ter mais subsídios teóricos nessa discussão; bem como analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004), e outros teóricos para amparo desta. Trata-se de uma pesquisa Qualitativo-descritiva por dar condição de analisar os dados coletados e apresentar os mesmos posteriormente. Após tal estudo, fatos constatam que essa sempre foi uma sociedade forjada na construção de um escravismo criminoso, realizada sem uma ampla revisão de direitos e necessidades da população negra. Mas é uma realidade que pode ser mudada e essa mudança já pode ser vista, mesmo que em passos lentos, em muitos pontos do território nacional. Palavras chaves: (educação quilombola; exclusão; leis. ODEERE).

d) Imagens do negro no livro didático de história (Bahia)

RESUMO: A diversidade étnica está presente na escola, um espaço de não neutralidade, onde convivem contradições e conflitos. Desta forma, a pesquisa possui como foco de análise a imagem do indivíduo negro que é veiculada nos livros didáticos mais utilizados em sala de aula e a prática escolar diante da questão da discriminação e dos estereótipos em relação a esta etnia. Com este foco, foram analisados dez livros de "História" do 4º e 5º ano do ensino fundamental, em duas escolas públicas de Jequié – Bahia, e também foi realizada uma pesquisa bibliográfica e utilizadas contribuições de teóricos e pesquisadores que discutem a temática deste trabalho. Diante dos dados obtidos foi observado que há discriminações em relação aos indivíduos negros e estereótipos, que são legitimados pelo ambiente escolar. A pesquisa buscou, então, articular estes dados com o referencial teórico que trabalha com as categorias de poder, dominação, reprodução e resistência que ocorrem na sociedade mais ampla e são produzidas e reproduzidas no cotidiano escolar.
Palavras-Chave: (etnia - preconceito - livro didático).

e) O Ensino de História e a Cultura Afro brasileira no município de Ibipitanga (Bahia)

RESUMO: A cidade de Ibipitanga, município baiano, onde muitos habitantes são afros descendentes. Mas o cidadão negro ibipitanguense não vê sua história contada e valorizada nas salas de aula. Apesar da tentativa de correção do atraso histórico com a instituição em fevereiro de 2007 de um grupo de trabalho para construir a proposta de implementação da Lei Federal 10.639/2003, que determina o ensino obrigatório da História e Cultura Afro brasileira e Africana nas escolas. Todo o trabalho vem sendo feito em sincronia com as Secretarias Estaduais da Cultura e de promoção de Igualdade e no Município de Ibipitanga Com a Coordenação de Cultura Local na tentativa de corrigir um erro até hoje prolongado com a exclusão social.
Entende-se a urgência de se admitir que haja no Brasil um imaginário étnico racial que privilegia as raízes européias em detrimento da cultura local, pouco valorizando as demais, especialmente a africana. Nas escolas são reproduzidas as desigualdades sociais e evidenciadas a continuidade da desigualdade racial, expressas em diferentes oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar. Além do atraso em relação à Lei Federal, em Ibipitanga há outra defasagem, ainda mais constrangedora, relacionada à Constituição do Estado da Bahia de 1989. Esta prevê a aplicação de estudos africanos na rede pública, que compreendessem os ensinos fundamental, médio e superior. A Lei Estadual indica a criação de uma disciplina; já a Lei Federal 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade desta temática, em especial, nas áreas da literatura, artes e história.
A Lei vai dar elementos que possibilitarão colocar em foco o que está escondido, conteúdos escolares que são omitidos. Não há como se pensar em mudanças sociais e exercício da cidadania com a persistência dos índices de analfabetismo, desemprego e pobreza. De posse de um conjunto de diretrizes e eixos que nortearão as ações, da vontade política e do compromisso de atores sociais pode-se dar um grande passo na superação das mazelas educacionais em nosso estado.

O projeto busca apresentar na área temática ensino de história e cultura afro brasileira seus objetivos, ações e motivação que gerou esta pesquisa, desenvolvendo discussão teórica a respeito da implantação da Lei 10.639 de 2003, e seus impactos na construção de uma educação multicultural e pluriétnica. Assim como, a metodologia que vem sendo implementada na coleta de dados, os espaços nos quais esta pesquisa vem sendo desenvolvida e os objetivos almejados para a mesma; as considerações iniciais sobre os dados já identificados e projeções de resultados finais do projeto de monografia em desenvolvimento.
Como diz: Maria do Pilar de A. Vieira, 1989, p. 65.
?A docência envolve uma proposta pedagógica e um modo de conceber a produção do conhecimento históricos intimamente ligados?. A relação professor-aluno expressa sempre uma concepção de história mesmo quando professores e alunos não se dão conta disso...
?Embora o passado enquanto tal não se modifique, a construção do conhecimento se modifica de acordo com o modo pelo qual o historiador se vê no presente, pensa o social e se insere nele, enquanto sujeito social e enquanto pesquisador.?
Sempre que se escolhem frases e temas, e transmitem idéias e conceitos os historiadores ou escritores estão elegendo o que consideram significativo no momento histórico e cultural que vive. E, assim, fornecem dados para a análise de sua sociedade. O conteúdo de uma pesquisa integra a estrutura intelectual dos grupos sociais.
A quantidade ou qualidade de idéias colocadas em um texto podem ser aceitas por uma sociedade, ou por ela negadas, quando entra em confronto com conceitos ou normas culturalmente admitidos. Palavras-chave: (afro-brasileiro - escolas - cultura - sociedade - exclusão Social).

2) Remanescentes de quilombos

a) Comunidade quilombola do Caco e Fabiano: história, cultura e contribuição para o desenvolvimento cultural e econômico do município de Pindaí (Bahia).

RESUMO O presente trabalho de pesquisa traz a história da formação do Quilombo “Caco e Fabiano”, situado no município de Pindái, Bahia. Sua formação está ligada à sua identidade negra. São ex-escravos que compraram um pedaço de terra logo após a abolição da escravatura no Brasil e que desejam ser reconhecidos como quilombo. É baseado em pressupostos históricos do senso comum, quando far-se-á um estudo sobre a chegada dos negros ao Brasil, sua vida como escravos e a formação do quilombo no centro-sul da Bahia. Traz uma entrevista com um filho do comprador das terras, baseados em lembranças e dados reais. Palavras-chave: (quilombo; identidade Histórica; identidade Pessoal).

b) Remanescentes quilombolas: a comunidade patioba (Sergipe)

Resumo: Objetivou-se fazer um estudo sobre a realidade das comunidades quilombolas no estado de Sergipe, com particular destaque para a Comunidade Patioba, no município de Japaratuba, ressaltando os seus aspectos históricos,

geográfico, político, econômico e social, buscando situá-la no contexto mais geral da discussão sobre a questão quilombola no nosso estado. Para tanto, foram realizadas pesquisas no IBGE, INCRA, IHGS, Biblioteca Central – UFS, cartório de Japaratuba e entrevistas com moradores da referida comunidade. Constatou-se que a preservação dos traços culturais propiciou o fortalecimento dos vínculos com o espaço em que habitam e entre eles mesmos, possibilitando a permanência de uma identidade histórica, étnica e cultural relacionadas ao artesanato e à pequena produção de subsistência. Constatou-se também que a comunidade vem enfrentando os obstáculos comuns a outras comunidades em termos de desenvolvimento social e reconhecimento oficial da territorialidade que ora ocupam. Palavras-chave: quilombolas – (comunidades rurais – resistência).

c) Quilombola remanescente de Tijuaçu: "Uma resistência negra em solo bonfinense" (Bahia)

RESUMO: O presente trabalho monográfico teve como objetivo principal conhecer o processo de defesa da cultura e história dos moradores da comunidade remanescente de quilombo denominada Tijuaçu, distrito pertencente à cidade de Senhor do Bonfim, Estado da Bahia. Participaram da investigação cerca de trinta moradores da comunidade de ambos os sexos, na faixa etária acima de 15 anos e grau de instrução variado. Nossa metodologia se baseou em observações semanais durante dois meses e posterior aplicação de questionário. Os resultados indicam que é através da tradição oral que são passadas as tradições culturais dos mais velhos para os mais novos e que os mais idosos são os responsáveis pela manutenção dessas tradições. Os resultados permitem também concluir que apesar do reconhecimento como comunidade quilombola já ter mais de 10 anos, os projetos sociais sob responsabilidade das diferentes instâncias de governo ainda não foram todos implantados e realizados. Entretanto, a auto-estima dos quilombolas aumentou e os fez sentir orgulho de suas raízes e de seu povo. Palavras-Chaves: (comunidade quilombola; tradições culturais. Quilombo).

d) Comunidades remanescentes de quilombolas: o passado dos afrodescendentes brasileiros e suas conexões como o município de aurora (Ceará)

RESUMO - Nas paginas deste trabalho é possível encontrar parte das contribuições dos negros na construção da história, da cultura e da memória do povo brasileiro, considerado a relevância do tema também abordado pelo município. A temática da pesquisa foi escolhida considerando os aspectos relativos no tempo e no espaço da diversidade cultural afro-brasileiro. Foi usada uma metodologia de pesquisa literária procurando repertoriar o passado africano e o presente e suas conexões com o futuro do país. Ao longo de pesquisas varias obras literárias foram examinadas e pesquisas de reconhecimento e discussões sobre eventuais contribuições dos negros colaboradores para a história também do município. Ao longo dos capítulos as necessidades e discussões bibliográficas eram relatadas demonstrando o quanto o continente africano foi ou é fundamental para a formação do povo. Pretende-se, portanto proporcionar momentos de descoberta de nossa identidade e minimizar qualquer forma de racismo e discriminar, fortalecendo a "Identidade Negra". Palavras-chave: (racismo - identidade negra - cultura - diversidade – história)

e) A identidade do jovem negro na comunidade de Conceição dos Caetanos (Tururu) nos dias atuais (Bahia)

RESUMO - O presente trabalho traz a proposta de realizar um estudo da comunidade remanescente quilombola de Conceição dos Caetanos localizada no município de Tururu – Ce. Apontar algumas questões e reflexões no que se refere à identidade do jovem negro que reside na referida localidade, sua territorialidade, suas características histórico-culturais, suas lutas pelo reconhecimento oficial, como também o processo de auto-reconhecimento e identidade quilombola. Realizado através de entrevistas com moradores da comunidade e um intenso diálogo com autores que já desenvolveram estudos relacionados com a historiografia quilombola desde Palmares, a existência e a participação do negro na História do Ceará e, finalizando na comunidade de Conceição dos Caetanos. Através dos resultados da pesquisa chegou-se a conclusão que a reflexão crítica sobre a etnicidade brasileira deve ter início na sala de aula e é essencial para o ensino da História no Brasil e construção de uma sociedade onde as diferenças se completem e não se distanciem. Palavras-chave: (identidade, cotidiano escolar, remanescentes de quilombos, cidadania).

f) As transformações ocorridas no período de 1985 a 1995 na comunidade quilombola de Piratininga em Bacabal (Maranhão)

RESUMO: O presente trabalho tem como principal objetivo investigar as principais transformações ocorridas na comunidade Quilombola Piratininga durante o período de 1985 a 1995, bem como a sua preservação como fator de soberania cultural e histórica dos negros, não somente no Estado do Maranhão, assim como em todo território Nacional. Como metodologia adotada para a concretização desta monografia, foi realizado um amplo estudo bibliográfico além da aplicação de questionário para os moradores mais antigos da comunidade remanescente de quilombo de Piratininga. A relevância de um trabalho desta natureza é vista como uma forma de ressaltar a importância das raízes históricas dos negros e sua luta ao longo dos anos, principalmente na esfera social, em que muitos tiveram que recorrer a Quilombos para se libertar de seus opressores. O Maranhão, destaca-se, até hoje, por possuir a maior quantidade de Quilombos, num total de 642 comunidades em áreas rurais, daí então a importância de se investigar essa particularidade em nosso Estado. Palavras-chave: (quilombo. negro. cultura. preservação. Comunidade)

g) Helvécia: comunidade de remanescentes quilombolas (Bahia)

RESUMO: O presente trabalho monográfico visa apresentar a “Comunidade Remanescente Quilombola de Helvécia”, um lugar pouco conhecido no cenário Nacional apesar de sua rica contribuição histórica e cultural. Busca-se traçar uma retrospectiva histórica acerca dos negros em sua maior amplitude, desde a sua chegada ao Brasil na condição de escravos e sua relação com os brancos no contexto do período colonial, perpassando pelo processo de construção de seu papel identitário que se inicia com o surgimento dos Quilombos, movimento que marca a transição da escravidão para a liberdade. Através de uma pesquisa aprofundada acerca da comunidade de Helvécia localizada no extremo sul da Bahia foi possível verificar que os grupos negros lutam pela preservação de sua

cultura e de suas raízes em que pese a ausência de políticas públicas para tal viabilização. Palavras - chave: (quilombos- Helvécia- remanescentes)

h) A comunidade Montevidinha no contexto de reconhecimento como quilombola no Oeste Baiano (1970-2010) (Bahia)

RESUMO: A presente pesquisa investigou as razões que podem categorizar Montevidinha, comunidade localizada no Oeste Baiano, mais precisamente no município de Santa Maria da Vitória como uma Comunidade Quilombola. Tendo em vista que critérios como ancestralidade, relações de parentesco e de compadrio, a constatação de práticas culturais pertencentes à cultura afro-brasileira eram fundamentais para categorizar Montevidinha como uma comunidade remanescente de quilombo, procuramos utilizar dados das entrevistas orais, da observação direta e das pesquisas bibliográficas que pudessem sustentar nossa principal hipótese. Assim, através das memórias dos mais velhos, principal população de estudo, possibilitou-se no conjunto das interpretações dos dados investigados relacionando a origem genealógica dos moradores de Montevidinha com ex-escravos, revelando nos seus resultados uma intrínseca relação entre teoria e prática. Há de se ressaltar que o resultado desta pesquisa reuniu elementos essenciais para que o município de Santa Maria da Vitória-Bahia venha a ter a primeira comunidade de remanescentes quilombolas reconhecida oficialmente pela Fundação Cultural Palmares. Palavras-chave: (Montevidinha; descendentes; ex-escravos; moradores).

3) Outros temas:

a) Preconceito racial contra o afrodescendente: uma prática injusta (Bahia)

Resumo: A presente monografia visa demonstrar como se deu o processo de ocupação e povoamento do Município de São Gonçalo dos Campos no contexto da colonização portuguesa das terras do Recôncavo Baiano, no século XVI. E a partir daí, identificar e analisar possíveis situações de discriminação social do afrodescendente nas primeiras décadas do século XX. Analisando as concepções de historiadores contemporâneos que estudam a questão da africanidade, bem como dados coletados por meio de pesquisa aplicada a segmentos sociais da sociedade sãogonçalense, buscamos refletir sobre crenças e valores, comportamentos e atitudes, muitas vezes impregnados de racismo e preconceito para desconstruir estereótipos, discriminação e preconceito contra o afro descendente, na perspectiva de contribuir com os movimentos de afirmação da identidade negra no Brasil, para que haja a convivência inter-racial e possamos viver de fato a verdadeira democracia social. Palavras-chave: (São Gonçalo dos Campos; afrodescendentes; preconceito e racismo; democracia).

b) A questão do preconceito e da discriminação do negro: análise de composições musicais populares brasileiras no contexto pós – lei 9.459/97 (Bahia)

RESUMO: Essa pesquisa visa investigar e analisar a (des) continuidade do preconceito e da discriminação contra os negros no contexto pós-lei 9.459/97; como objeto de análise, elegemos o gênero música, especificamente a popular brasileira. No capítulo I expomos um pouco da história do preconceito e da discriminação contra os negros manifestos na sociedade brasileira, desde o Brasil Colônia, e ainda constatados na contemporaneidade. O segundo capítulo foi organizado a fim de sinalizar estereótipos, transnominações ou tropos endereçados aos negros, buscando analisar o "estado da questão". No capítulo III focalizamos a possibilidade de perceber o teor de análise e criticidade presente na música, uma vez que as composições populares brasileiras têm se tornado tradutoras dos dilemas nacionais e veículos de utopias sociais. Para tanto, nos embasamos em Santos (2004), que desenvolve a construção do conceito de racismo, em Bento (2006), que nos dá suporte para debatermos sobre estereótipos e estratégias que conduziram os negros à margem da sociedade, em Guimarães (2004), que ressalta a relevância dos movimentos de resistência que fomentaram significativas discussões nos mais diferentes setores da sociedade brasileira, dentre tantos outros que discutem o assunto em pauta nessa pesquisa. Assim, buscamos desenvolver um trabalho que respalde novas discussões, suscite mais inquietações e aquiete questionamentos que já se encontram conjecturados em ações efetivas.
Palavras-chave: (racismo; negro; legislação; música popular brasileira).

c) **O Centro de Cultura Negra do Maranhão e a luta contra a discriminação racial na década de 1980 (Maranhão)**

RESUMO: O presente trabalho trata do percurso histórico do Centro de Cultura Negra, uma instituição do movimento Negro brasileiro no estado do Maranhão. Foi objeto de nossa análise a constituição e trajetória do grupo na década de 1980, no combate à discriminação racial. Para isso foi necessário uma breve exposição da história do negro no Brasil enfatizando as condições de vida e formas de resistência. Como metodologia, optamos por contar com depoimentos dos militantes históricos dos CCN além de analisar uma gama de documentos produzidos no decorrer dos anos 1980, como panfletos, atas e relatórios. Nossas considerações finais são que o mito de democracia racial impôs aos negros e seus descendentes a falsa impressão de que eram culpados pelo seu baixo nível social, cultural e econômico assim como incutiu-nos um projeto de branqueamento que culminou na autonegação. Neste contexto, as organizações dos movimentos negros, incluindo o CCN, surgiram como instrumento de luta e conscientização para a superação das contradições em decorrência da escravização e racismo vigente posterior a abolição. Palavras-chave: (Preconceito Racial - Centro de Cultura Negra - Projetos Resistência - Mudanças na sociedade).

d) A Religião como Instrumento de Resistência Cultural: A Preservação cultural através da Religião Representada pela Irmandade da Boa Morte (Bahia)

R E S U M O: O presente trabalho monográfico apresenta a Irmandade da Boa Morte em Cachoeira , Bahia, como uma das formas da resistência negra através da religião que conseguiu preservar muitos aspectos da cultura africana. Esse trabalho, foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica em livros, periódicos e na Internet e verificou que a Irmandade da Boa Morte é pouco conhecida na Bahia, sendo mais prestigiada por estudantes, historiadores, antropólogos e turistas, precisando ainda do reconhecimento da população cachoeirense e baiana como sendo parte importante de nossa história. Também foi constatado pela pesquisa que para a Irmandade continuar existindo, necessita de um projeto voltado para o desenvolvimento cultural sem estar atrelado ao turismo. A Irmandade da Boa Morte merece ser valorizada por sua importância histórica tanto pela comunidade acadêmica como pela sociedade cachoeirense, baiana e brasileira. Palavras-chave (Resistência - preservação - cultura - reconhecimento)

e) Cotas raciais na Universidade Federal da Bahia no curso de medicina: o sistema de cotas X conflito racial (Bahia)

RESUMO: Esta monografia resulta de um estudo do processo de implantação e implementação das políticas de ações afirmativas para negros na modalidade de sistema de reserva de vagas, como política institucional na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na ótica da política pública. O ponto de partida foi caracterizar o grupo, mapeando os cotistas e todos os outros para tentar compreender como estes estudantes cotistas se relacionam com os demais e vice-versa, e se na existência de conflitos raciais é possível conviver harmonicamente com o grupo a ponto de concluir o curso.Do ponto de vista metodológico, o estudo enquadrou-se no campo da investigação qualitativa, através da abordagem de questionários aplicados, no âmbito da Faculdade de Medicina da Bahia e no Hospital Couto Maia no período de março a julho de 2010. Esta investigação significa um contributo às políticas sociais de ações afirmativas, à reflexão acerca do Sistema de Reserva de Vagas na UFBA e, se houver interesse, um subsídio à Secretaria Estadual da Educação (SEC) e à Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Palavras-chave: (políticas públicas e sociais - ações afirmativas - conflito racial - reserva de vagas para negros - educação Superior - Universidade Federal da Bahia).

4) Trabalhos de fora do campo da Lei

a) A história da educação digital no município de Umbaúba/Se, a partir do ano de 2006 (Sergipe).

RESUMO - A escola representa uma instituição que se constrói como um espaço cultural e cognitivo, onde o processo de aprendizagem coletiva e individual possa se desenvolver. Na relação com a comunicação, a escola deve repensar as novas significações trazidas pelas mídias com relação às diferentes formas de aprender e construir sentido sobre o mundo e a realidade que o cerca. Este é um

objetivo importante a ser adotado pela escola com relação às mídias e aos meios de comunicação em geral, na sua ação enquanto instituição que se propõe espaço de aprendizagem e de formação. Foi nesse sentido que desenvolvemos um estudo de análise do processo de desenvoltura da escola diante desses desafios que vem sendo impostos pelas mídias às sociedades do século XXI. Portanto, queremos apresentar nesse trabalho, o quadro de dados e informações coletadas na pesquisa feita em torno das escolas públicas do município de Umbaúba/Se, com o objetivo de conhecer o processo de inserção da Informática na escola e a forma como tem contribuído com a melhoria do quadro de ensino e aprendizagem a partir do ano de 2006. Ressaltar-se á ainda que o campo de estudo delimitado indicado não é a única fonte de pesquisa investigada já que o atraso observado nas escolas, relacionados ao ensino com o computador se estende a um contingente de outras unidades de ensino, segundo depoimentos de funcionários dessas unidades. Ou seja, em escolas de outros municípios do mesmo Estado ainda existe também esses mesmos problemas. A influência da Informática na educação foi analisada em todo o contexto educacional, desde a forma de atuação na escola à sua contribuição no desenvolvimento do ensino e os diversos desafios enfrentados pelos professores e gestores, no confronto de mudanças provocadas pelos novos recursos tecnológicos empregados no currículo escolar. Analisou-se ainda na pesquisa que originou este trabalho, os argumentos de diversos profissionais da educação acerca dos conceitos absorvidos sobre as novas habilidades a serem desenvolvidas pelos mesmos e também pelos alunos, para descobrir possibilidades de se criar novos conhecimentos a partir da interatividade ofertada pelas mídias educacionais. As dificuldades dos professores diante dos produtos tecnológicos também foram observadas, para se conhecer os desafios delineados por esses recursos que vieram marcar uma nova era da História da Educação mudando radicalmente a estrutura de planejamento do currículo escolar. Palavras-chave: (educação, informática, mudanças pedagógicas).

b) O estudo da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) - da fundação à autarquia (Ceará)

RESUMO - O presente trabalho teve como escopo despertar na sociedade o interesse de conhecer a origem da Universidade Vale do Acaraú-UVA e de sua trajetória educacional, cultural e política desde a fundação à autarquia. O objetivo é refletir a criação do Ensino Superior de Sobral, um pouco de sua história, seus acontecimentos, produções que serviram de base para que esse ensino se tornasse uma realidade naquele meio. Acreditando nesta determinação, esses fundadores e colaboradores, que conhecedores da História da Educação, sonhavam com a possibilidade de construírem esta relevante casa de ensino superior, que apesar das dificuldades foi possível esta realização. Influenciados sobre os mais diversos campos do saber, eles lutaram para mostrar o dinamismo apostólico, através do esforço empreendido por eles em prol da formação educacional. A preocupação com a instrução do povo da região, sempre foi uma tônica na cultura sobralense em termos de letras, ciências e artes. Neste estudo, privilegiou-se o referencial teórico de autores, como: ARAÚJO, (1974); MARTINS, (1941); FROTA, (1925); e FREIRE, (1967), que asseguram a criatividade e determinação desses colaboradores que sendo detentores de vasta cultura humanística, foram pessoas respeitadas, intelectuais e historiadores do Ceará, que integraram várias entidades culturais existentes nesta terra de

Domingos Olimpio, José de Alencar e Raquel de Queiroz. O Museu Dom José, não é apenas um espaço de observação, mas também de diálogo, durante as visitas há incentivos, questionamentos e desafios, criação do conhecimento. Espera-se que o esforço conjunto de seus fundadores, sirva de incentivo às novas gerações e que a Universidade Vale do Acaraú, consiga abrir-se num imenso leque de extensão e cultura. Palavras chave: (trajetória educacional, Universidade Vale do Acaraú. Fundadores, Sobral).

4 – **RESUMO DAS AULAS-TEXTO QUE NÃO TIVERAM FÓRUM DE DEBATES**

Aula 2 –

Resumo: Ainda no bojo do perigo da história única os autores teceram críticas, nesta aula-texto, à chamada perspectiva eurocêntrica dos estudos africanos que forçaram categorias externas às formações sócio-políticas do continente, por exemplo, as noções de reino, império e nação.

Pereira e Santos tomam por referencial as informações sobre livros didáticos produzidos no Brasil, a partir dos anos 1980, para o ensino médio e fundamental, analisados por Anderson Oliva em "O Ensino da história africana: a presença da África nos manuais escolares brasileiros e portugueses, de 2006. Os professores-formadores destacaram que esses olhares acabaram por reforçar os estereótipos de um continente subdesenvolvido e vitimado, cristalizando a interpretação de que as formações sociais africanas, em qualquer momento da história, eram imperfeitas e atrasadas já que o modelo comparativo, mesmo nos momentos que buscou denunciar a exploração, era a Europa.

Era desse modo que também se olhava para a instituição escravidão no continente. Creditava-se pura e simplesmente à ação europeia, desconsiderando a escravização anterior e o papel das lideranças locais à implementação e manutenção do tráfico Atlântico, ou seja, novamente a África vítima. Perspectiva que John Thorthon, em "África e os africanos na formação do mundo atlântico" (2004) procura descontruir ao analisar a história do continente africano entre os séculos XVII e XVIII. Ele comprova a ínfima diferença, do ponto de vista da força militar, do avanço tecnológico e da capacidade econômica, entre os dois continentes. Nesse período os africanos foram sujeitos no desenvolvimento comercial interno e externo, atuando, portanto, na mediação com europeus.

Aula 4

Resumo: Para a maioria dos povos das savanas africanas a oralidade é a primeira forma de reprodução do conhecimento, muito diferente do ponto de vista ocidental centrado no documento escrito. Assim, a memória deve ser considerada a principal fonte para a história desses povos. Trata-se de uma memória que dá menos importância à

cronologia, ou seja, as datas e fatos, que à genealogia, porque registra sentimentos e pertencimentos, como afirmou Amadou Hampâté Bâ. Os relatos orais são, portanto, fontes legítimas. Podendo se cotejadas ou não com os relatos dos viajantes europeus, de africanos islamizados e achados decorrentes de pesquisas arqueológicas.

Aula 6

Resumo: Ainda que diversas, as sociedades abarcadas dentro da categoria *África Negra* guardam semelhanças socioculturais nas línguas faladas, formas de lidar com o divino e de conceber relações de parentesco. Estudos constatam que essas sociedades têm origem única em processos migratórios ocorridos há mais de três mil anos chamado de *Expansão Bantu*, em alusão ao tronco linguístico original desses povos.

Eles formaram sociedades de pequeno porte, sobretudo, devido às condições climáticas. Ao Norte do continente ocuparam a região da atual República Democrática do Congo e África Oriental e, ao Sul, a região da Bacia do rio Congo chegando ao sul do continente. Estas sociedades se organizaram pelo sistema de linhagem, caracterizado pela formação de famílias extensas que reivindicavam um ancestral comum. Nesse tipo de organização social cabem aos velhos os papéis de chefes, guardiões da memória, responsabilidade na iniciação dos jovens e manutenção dos rituais religiosos. A experiência religiosa se dá na vida cotidiana que é totalmente ritualizada, já que esses povos concebem toda a ação humana como uma ação religiosa, com a presença do culto aos mortos e à natureza.

Aula 8

Resumo: Os reinos de Luba, Congo e Ndongo se formaram de povos com origem banta, todos conhecedores do manuseio do ferro, responsável por dinamizar a economia. Por essa razão, os grupos que no interior daquelas sociedades que dominavam essa tecnologia desempenhavam papeis políticos e religiosos de destaque. Não era comum que o rei fosse um ferreiro a quem era atribuído poderes mágicos.

No século XIII aldeias organizadas por linhagens com produções especializadas eram lideradas por um rei ferreiro divinizado, caso do povo Luba e do reino do Congo.

Da junção de povos que habitavam as margens opostas do rio Congo, surgiu um reino por volta de 1200. Ele era liderado pelo *manicongo*, o soberano que representava as 12 *candas*, as linhagens reais que dominavam a metalurgia do ferro e consequentemente ocupavam os espaços de direção em rodízio. O poder (cariapemba) era administrado

pelo *manicongo*, com ajuda de conselheiros e governadores, mas partilhado com os *gangas*, feiticeiros conhecedores da metalurgia do ferro. A economia girava em torno da metalurgia, agricultura, artesanato e comércio com outros povos.

O reino de Ndongo surgiu no século XVI e ficou conhecido pelo protagonismo da N' Zinga, soberana responsável por resistir à aliança do reino do Congo e Portugal para derrotar o seu povo no século XVII. As descrições dos portugueses sobre aquela sociedade enfatizam grandes edificações de pedra, suntuosas embarcações, um comércio variado e os rituais de poder do reino.

Aula 10

Resumo: A escravidão existiu em diferentes épocas e sociedades humanas, sendo na maioria das vezes subproduto das guerras, que tornavam geralmente *o outro*, _ o estrangeiro de perto ou de longe _, escravo. A escravidão nas sociedades da África subsaariana esteve relacionada à concepção de família extensa e às dificuldades do meio físico, que impunha mais mão de obra. Assim, a presença de escravos (em geral mulheres, as responsáveis pela produção de alimentos e reprodução do grupo) significava mais poder para a comunidade. A predominância dessa concepção de escravidão fez com que não se atribuísse valor de mercadoria aos escravos e, ainda que seus senhores os considerassem inferiores, eram comuns que com o tempo, os mesmos ou seus descendentes, fossem absorvidos pelo grupo. Por isso alguns estudiosos preferem usar o conceito de escravidão doméstica para o caso da África Subsaariana.

O caráter mercantil da escravidão só passou a vigorar com presença dos comerciantes árabes e depois dos europeus, que passaram a oferecer às elites africanas de algumas sociedades, seus produtos em troca da mão de obra abundante. A conversão ao islã de muitos reinos e chefias africanos, além de possibilitar novas redes de comércio também significou a incorporação de novos costumes e práticas. Por meio de Jihads milhares de pessoas foram escravizadas com o argumento de que este era um estágio anterior à conversão. Caso a conversão fosse positiva a liberdade estava garantida, se não, o cativeiro. O comércio comandado pelos muçulmanos se tornou intercontinental e cerca de 11 milhões de pessoas foram comercializadas, sendo que um terço morreu nos trajetos que deram no sul da Europa, nas plantações do norte da África e até nas sociedades indianas e chinesas.

O comércio de escravizados empreendido pelos grupos africanos com os europeus revela se tratar primeiramente de um negócio que beneficiava ambos, além de atestar a

soberania dos estados africanos nas diversas relações comerciais estabelecidas com os estados europeus. Todavia, a instalação do sistema colonial nas Américas intensificou de modo extraordinário a compra e venda de africanos escravizados. Em 350 anos se comercializou a mesma quantidade de pessoas que o comércio transaariano operou em mil anos. Insistir no caráter mercantil desse negócio nos possibilita identificar as pluralidades e diferenças existentes entre as sociedades africanas do período, já que são se escravizava os membros do próprio grupo. Constatação que revela a inexistência de uma única África.

Aula 12

Resumo: o tráfico transatlântico deixou profundas marcas nas sociedades africanas, cerca de 12,5 milhões de pessoas embarcaram forçadamente nas cidades litorâneas com destino à América, sendo que apenas 10,7 completaram a travessia. Tais números não consideram quantos morreram no trajeto entre o interior do continente e as cidades costeiras. Escravizadores e escravizados eram filhos do mesmo chão. Geralmente os Estados militarizados eram escravizadores. Já os vendedores intermediários e as elites urbanas renegociavam os escravos com os traficantes europeus e americanos em troca de armas de fogo e cavalos, retroalimentando a escravização dos conterrâneos. Os forasteiros: europeus e colonos americanos são partícipes no negócio lucrativo, como consumidores e comerciantes desse ‘produto’ em potencial. O pioneirismo português na implantação da monocultura escravista será seguido por ingleses, holandeses e franceses costurando, assim, o “mundo atlântico”.

Em geral o escravizado era o suposto inimigo, o de fora, o outro. Dois exemplos: dos milhares de prisioneiros de guerra surgidos em decorrência das rivalidades das cidades-estados formadas após o desmantelamento do Império Songai, quase todos foram consumidos pelo tráfico e as disputas internas no reino do Congo que sob orientação do estado português, ampliou conflitos e potencializou rivalidades dinásticas, aumentando o número de perseguidos e, por conseguinte, o envio de escravizados para a América. Tal migração forçada levou à destruição de aldeias, Cidades-estado e diversos reinos (Jolofo, Congo e Oyó).

Existem duas correntes historiográficas antagônicas sobre as consequências do tráfico

de escravos no continente africano. Fage e Thornton não relacionam o tráfico de africanos com neocolonialismo, pois destacam a agência dos africanos, entre os séculos XVI e XVIII, numa dinâmica comercial própria, na qual o trafico era mais um dos negócios. Já para Paul Lovejoy o tráfico foi fator importante se quisermos compreender o atual desenvolvimento do continente, pois ele alterou padrões de comportamento e de configuração sócio-política, ao dizimar e expulsar a sua gente.

Aula 13

Resumo: estudos recentes sobre a escravidão têm se esforçado para compreender as experiências de quem vivenciou o processo de escravização, que pode ser compreendido como um longo rito de passagem, marcado pela violência e mudança do estatuto da pessoa escravizada.

Esse rito envolvia a captura, empreendida geralmente por povos rivais, a venda aos mercadores que levavam a "carga" humana para as cidades, o aguardo em barracões próximos às feitorias para a compra, efetuadas tanto por traficantes europeus como por brasileiros, o embarque e por fim, a travessia do Atlântico que poderia durar de vinte e cinco dias a três meses.

A viagem para a América era o momento mais temido. Nas primeiras décadas, no imaginário de muitos povos, ela significava morte física mesmo, depois quando a experiência do tráfico foi aumentando, passou a ter o sentido do começo de um futuro duro e incerto e a certeza de nunca mais retornar. Conscientes disso, muitos escravizados iniciaram o processo de reconfiguração de suas identidades ainda na travessia, criando laços de solidariedade. Surgiam os malungus, os companheiros de travessia.

A documentação informa que nessas viagens ocorriam muitas mortes, decorrentes de doenças, alojamentos insalubres, alimentação insuficiente etc. que por vezes davam em motins. Entre os séculos XVIII e XIX, os prejuízos causados pelas mortes, - mais de 20% morria- fez com que alguns traficantes adotassem medidas de higiene, alimentação e introdução de cuidados médicos mínimos.

O desembarque em algum porto da América significava o começo de um novo ritual. É

apresentado o caso do Valongo, o maior mercado de escravos da América, que recebeu cerca de 1 milhão de pessoas. Esse processo consistia em passagem pela alfândega para taxar os impostos; inspeção médica com ida para a quarentena caso apresentasse doenças sérias, nova inspeção destinada à venda com melhoras na apresentação física, distribuição de roupas, alimentação, batismo e ensino de algumas palavras em português e por fim anúncio nos jornais, posterior escolha dos clientes e início da nova vida. Na maioria das vezes, os laços que restara das famílias que embarcaram juntas na África e aqueles construídos com os malungus eram desfeitos, pois os grupos eram separados.

Aula 14

Resumo: havia uma diversidade de grupos étnicos africanos na condição de escravizados e os senhores e homens dos órgãos públicos se utilizavam disso para compor grupos mais heterogêneos possíveis com o intuito de dificultar as redes de sociabilidade e consequentemente a ocorrência de rebeliões.

Estudos pioneiros sobre essa diversidade de povos foram realizados pelos médicos Nina Rodrigues e Arthur Ramos que agruparam os africanos segundo suas supostas origens, identificadas pelo segundo nome que recebiam. Eram as chamadas “nações” mina, ganguela, cabinda, congo, moçambique, angola etc. Estudos recentes, como o de Mariza Soares constataram que as “nações africanas” representavam, na verdade, os portos de embarque para a América. Diante dessa constatação, novos estudos trabalham com o conceito de grupos de procedência para caracterizar as grandes regiões do continente das quais saíram os africanos que seriam escravizados. Para o caso brasileiro, a maioria dos escravizados se enquadra em dois grandes grupos linguístico-culturais: os iorubas, situados na costa da África Ocidental, e os bantus, na África Central e Centro-Ocidental.

A identidade desses grupos se forjou na experiência da escravidão na Amérca, como se pode constatar nos estudos sobre formação de famílias, criação das redes de compadrio e até sobre a articulação de revoltas. Por exemplo, o padrão das moradias e o formato das novas famílias (extensas como as africanas) mostram a presença de traços da cultura bantu entre os escravizados do Sudeste.

Redes de solidariedade e diferenciação se formaram durante a vigência do escravismo revelando que substratos de uma pretensa identidade africana eram relidos na experiência do cativeiro. Na religião podemos observar como isso ocorreu. Os autores citam o caso do candomblé, pois no terreiro, irmãos são todos os iniciados por um mesmo pai ou mãe de santo. Outro elemento é a vinculação do terreiro a um grupo africano específico o que também diferencia as identidades africanas no Brasil. Outro exemplo são as Irmandades Negras, redes de escravizados e ou forros formadas na maioria das vezes conforme o grupo de procedência. Foi possível encontrar evidências de irmandades formadas por angolas que não aceitavam minas, ou então não permitiam que os nascidos nas Américas pudessem ocupar cargos de destaque. Mais uma prova da existência de muitas Áfricas, não importando de que lado do Atlântico.

Aula 15

Resumo: a publicação de Viagem Pitoresca ao Brasil, de Johann Moritz Rugendas, em 1834 é um documento privilegiado para compreender as culturas afrodescendentes no contexto escravista.

As irmandades negras são apontadas como a primeira evidência de expressão dessas culturas no Brasil. Elas agregavam escravizados, forros e pessoas livres de uma mesma origem africana, constituindo um espaço de articulação de identidades mais amplas entre os negros brasileiros. Nas irmandades do Rio de Janeiro, criadas em torno do culto a Nossa Senhora do Rosário, Santo Elesbão e Santa Efigênia as contribuições dos membros serviam também para comprar a alforria de algum irmão. Ato que dentre outros aumentava os laços de solidariedade entre os sócios. Por ocasião das datas em homenagens aos santos ocorriam muitas festividades que estavam impregnadas de elementos das culturas africanas, revelados nos rituais e danças dessas associações, preservados por algumas até o presente. Outro exemplo são as Congadas ou Reinados do Congo que revelam uma tentativa desses escravizados em manter uma relação próxima com sua região de origem, além de no ritual de escolha do rei, se definir o papel da liderança nos grupos. Congadas e irmandades mesmo próximas ao catolicismo guardam práticas simbólicas e identitárias africanas.

Exemplo de folguedos negros fora do âmbito do catolicismo e tolerado pelos senhores

foi o jongo, um tipo de prática musical e dançante, com origem na África Central, difundida pelos escravizados nas regiões Sul e Sudeste. Compreendidos como simples batuques de negros, as rodas de jongos oportunizavam momentos de crítica ao sistema escravista, na figura do senhor e feitor, conferindo aos praticantes mais um elemento de identidade. Situação inversa viveram os grupos que praticavam as expressões afro-brasileiras, de caráter mais antagônico, como a capoeira e o candomblé.

Aula 16

Resumo: pesquisas demonstram que desde o século XVIII uma parcela pequena, mas significativa de africanos retornou. As razões para isso se relacionam com diferentes motivações e fatores:

- a valorização da identidade africana presente em todo o período da escravização que permitiu ter vontade de retornar;

- o modelo escravista brasileiro que dava brechas para a alforria e a poupança, logo à compra da passagem de retorno;

- as revoltas escravas e a pressão inglesa pelo fim do tráfico na primeira metade do século XIX;

- para a elite política, o retorno dos africanos poderia minorar a suposta influência negativa dos negros na sociedade brasileira.

Duas experiências de retorno são mais conhecidas: os agudás e os tabons.

O retorno dos africanos agudás começou no século XVIII. A experiência da escravidão no Brasil lhes forjou outros padrões culturais que os diferenciavam dos que ficaram. A presença “brasileira” pode ser comprovada pela influência ocidental na religião, na arquitetura, nos hábitos alimentares e na cultura popular. O grupo tabom se fixou em Acra, Gana, na primeira metade do século XIX e se relaciona com a expulsão dos hauçás, envolvidos nas revoltas do período. Ligados às elites da cidade os tabons ajudaram no desenvolvimento comercial, sanitário e melhoraram a qualidade de vida dos moradores com cultivo de novos vegetais, ensino de técnicas de irrigação, carpintaria, arquitetura, ourivesaria, alfaiataria etc.

Áfricas distintas existiram no continente e foram (re) construídas na diáspora. As histórias dos retornados nos mostram que mesmo para os que viveram essa experiência, foi necessário reinventar identidades, costumes e tradições.

5 – **QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA**

I) Questionário por e-mail e roteiro de entrevista – tutores presenciais e a distância

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – RJ
CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL - CPDOC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA POLÍTICA E BENS CULTURAIS - PPHPBC

ORIENTADORA: Profa. Dra. Verena Alberti
ORIENTANDA: Profa. Ms. Maria Cláudia Cardoso Ferreira

Tese de doutorado: **A educação das relações etnicorraciais e a formação do professor em história: saberes e práticas no contexto da educação a distância**

Eixo central da pesquisa: A educação para as relações etnicorraciais, a formação inicial em História no exercício da atividade (primeira e/ou segunda licenciatura) e o ensino a distância.

Prezado professor, prezada professora, **(Tutor a distância)**

As questões a seguir objetivam apreender o seu olhar sobre a formação[177] profissional dos professores leigos que, em 2006, iniciaram o curso de licenciatura em História a distância pelo consórcio PUC-Rio e FFP/UERJ. Em particular, compreender o desempenho desses professores-alunos na disciplina História da África, oferecida no segundo semestre de 2010, na qual você atuou como professor-tutor a distância. Para minha pesquisa de doutorado, a sua experiência como professor-tutor é muito importante porque traduz aspectos do desenvolvimento profissional dos cursistas da outra ponta: do ponto de vista do formador. Utilizo a metodologia da pesquisa qualitativa, com perguntas estruturadas conforme os objetivos da investigação que estou realizando. Portanto, fique à vontade e utilize o espaço que for necessário para responder as questões, pois não há limite de linhas para as respostas.

Agradeço muitíssimo a sua colaboração e esclareço que, a não ser que você expresse desejo contrário, o seu nome *não* será exibido em qualquer parte da tese e de outros textos que no futuro decorram da pesquisa. Você será identificado pelo polo e pelo estado para o qual lecionou.

Antes de passar às perguntas sobre os professores-alunos, gostaria de solicitar alguns dados pessoais, que farão parte da sua identificação na minha pesquisa.

[177] Formação aqui é sinônimo de desenvolvimento profissional, portanto, de uma perspectiva processual, em construção.

Dados Pessoais

Formação à época em que lecionou no curso:

R:

Idade atual: _____

Sexo:_____

Cor/etnia: Preto ☐ Pardo ☐ Indígena ☐ Amarelo ☐ Branco ☐

Não desejo responder ☐

Gostaria de ser identificado por seu nome correto, na tese? Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual é seu nome completo?

_____

1) Sobre a formação acadêmica - realidade de formação dos professores-cursistas.

1.1. Estou interessada em conhecer um pouco a realidade dos professores-cursistas antes de eles se matricularem no curso de história. Eles partilharam algumas dessas informações com você? Se sim, você poderia contar um pouco a respeito?

1.2. Como você avalia a trajetória de formação desses professores-cursistas no decorrer do curso de história?

2) Sobre as representações relativas à formação superior e, neste caso específico, ao ensino a distância, entre os professores-cursistas.

2.1. Foi possível saber o que significava, para os professores-cursistas, a obtenção de um diploma de curso superior em História? Se sim, você poderia falar um pouco sobre isso?

2.2. Como os professores-cursistas se adaptaram à metodologia do ensino a distância?

2.3. Avalie a estrutura montada pelas instituições, do âmbito federal (parceria MEC-PUC/UERJ) e estadual/municipal (secretarias de Educação) responsáveis por financiar, implantar e coordenar o curso de licenciatura em História.

3) Sobre os conhecimentos prévios e a formação em torno da Lei 11.645/2008.

3.1. Como você qualifica/avalia os *saberes da experiência* dos professores-alunos no que tange aos conteúdos trabalhados na disciplina História da África? Ou melhor, na interação com os professores-alunos, você pôde identificar e teria como qualificar os *saberes* prévios dos professores-alunos? Saberes estes provenientes de suas histórias de vida pessoal e/ou adquiridos no exercício da prática profissional e mesmo fora do espaço de atuação docente?

3.2. Os professores-cursistas citaram livros ou autores que já conheciam antes de cursar a disciplina?

4) Sobre os saberes apreendidos no decorrer da formação.

4.1. Como foi a relação entre você, tutor a distância, os professor-alunos e o conteúdo da disciplina História da África elaborado pelos professores formadores?

4.2. Os *saberes da experiência* influenciaram na discussão dos conteúdos da disciplina História da África? Se sim, de que forma?

4.3. Algum professor-aluno relatou a você alguma atividade prática e/ou aplicação dos conhecimentos adquiridos com a disciplina História da África? Se sim, você poderia contar o que ele relatou?

4.4. Algum professor-aluno relatou ter feito algum curso de formação continuada ou atualização profissional que versasse sobre o tema da História da África, ou sobre a educação das relações etnicorraciais antes ou durante o curso? Se sim, que curso ou modalidade?

5) Considerações finais.

Por favor, utilize o espaço abaixo para relatar aspectos da sua experiência nessa formação em História da África que não apareceram nas perguntas anteriores. Seria ótimo se você pudesse também partilhar reflexões suas a respeito.

II) Consentimento cursistas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CURSISTAS)

O Sr. (Sra.) é convidado (a) a participar da pesquisa sobre a temática: "A formação de professores de História com vistas à aplicabilidade da Lei nº 11.645/08"

Que tem como objetivos:

- Investigar o campo de formação de licenciatura em História a distância concernente à Lei nº 11.645/08;

- Elucidar a trajetória de formação de professores do ensino básico;

- Destacar a importância da aplicação/regulamentação da Lei nº 11.645/08 nos currículos de formação/formação continuada dos professores de História do país.

Este é um estudo baseado em dados colhidos através de questionários enviados por e-mail; as respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído por nomes fictícios. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados, divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o Sr./Sra. pode
recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar o seu consentimento.
Esta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário.

V. S.ª não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Ensino de História.
V. S.ª receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone/e-mail e o endereço da pesquisadora responsável podendo tirar as dúvidas sobre o projeto e de sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradeço.

Maria Cláudia Cardoso Ferreira (pesquisadora) Verena Alberti (orientadora)
Mariacardoso2@yahoo.com.br verena.alberti@fgv.br

Rio de Janeiro, 25 de março de 2012

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento.

Sujeito da Pesquisa:

(assinatura)

III) Questionário por e-mail – cursistas

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – RJ
CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL - CPDOC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA POLÍTICA E BENS CULTURAIS - PPHPBC

ORIENTADORA: Profa. Dra. Verena Alberti
ORIENTANDA: Profa. Ms. Maria Cláudia Cardoso Ferreira

Tese de doutorado**: A formação para as relações etnicorraciais e a profissionalização em história: saberes e práticas docentes no contexto da educação a distância**

Eixo central da pesquisa: A educação para as relações etnicorraciais, a formação inicial em História no exercício da atividade (primeira e/ou segunda licenciatura) e o ensino a distância.

Prezado professor, prezada professora,

O questionário abaixo visa compreender a sua trajetória no curso de licenciatura em História a partir de uma perspectiva que é a educação das relações etnicorraciais. Utilizo a metodologia da pesquisa qualitativa com perguntas estruturadas conforme os objetivos da investigação que estou realizando. Portanto, fique à vontade e utilize o espaço que for necessário para responder as questões. Não há limite de linhas para as respostas.

1) Sobre a formação acadêmica - realidade de formação e/ou formação continuada dos professores.

a) Relate um pouco sobre como e quando você começou a lecionar.
b) E quando e como começou a ensinar história?

2) Sobre as representações relativas à formação superior e, neste caso específico, ao ensino a distância.

a) Quais foram as razões que levaram você a se matricular e a participar do curso de licenciatura em história?
b) O que significou para você a conclusão do curso de história sob os aspectos profissionais, econômicos, sociais e pessoais?

c) Como você combinava a rotina acadêmica do curso, a profissional e os compromissos pessoais?

O que você sabia de ensino a distância e qual a sua opinião sobre essa modalidade de ensino? Ela se modificou no decorrer do curso? Se sim, por quê?

d) Reflita se você identificou alguma dificuldade para compreender a metodologia do curso a distância. Caso sua resposta seja afirmativa, relate a sua experiência.
e) Avalie a estrutura montada pelas instituições, do âmbito federal (parceria MEC-PUC/UERJ) e estadual/municipal (secretarias de educação) responsáveis por financiar, implantar e coordenar o curso de licenciatura em história no seu estado/município.

3) Sobre os conhecimentos prévios e a formação em torno da Lei 11.645/2008.

a) Por que você escolheu fazer o seu trabalho de fim de curso em torno do tema história e cultura africana e afro-brasileira?
b) Em quais ambientes você teve acesso ao tema história e cultura africana e afro-brasileira antes de iniciar o curso de história?
c) Você teria como relatar uma experiência vivida em sala de aula ou outro ambiente de trabalho, no qual alguma problemática relacionada ao tema da Lei 11645/08 tenha ocorrido? Como você atuou diante da questão? Você pode relatar mais de uma experiência. Ela pode ser bem-sucedida ou não.
d) O que tem sido feito em termos de formação pedagógica nesta temática, na sua rede de ensino?
e) Você conhece o texto das leis 10.639/03 e 11.645/08? Se sim, como?
f) Você já ouviu falar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira? Se sim, como?
g) Você percebe mudanças nas iniciativas dos professores de história do seu município após a instituição das leis 10.649/2003 e 11.645/2008?
h) Quais seriam, em sua opinião, as ações necessárias para a aplicação da Lei no ensino de história?

4) Sobre percepção da aplicação da lei enquanto conteúdo de formação do curso de licenciatura em história.

a) Em quais aspectos você acha que as orientações que a Lei preconiza podem se aplicar no ensino de história?
b) Em algum momento ou disciplina (s) do curso houve o desenvolvimento de conteúdos diretamente relacionados ou que se aproximaram da temática instituída pela Lei? Se sim, relate.
c) Houve algum professor-formador específico que se destacou na abordagem da Lei? Quantos? Em quais disciplinas? Por quê?
d) Que bibliografia você conhece que está diretamente relacionada à temática da Lei? Você teve contato com ela antes, durante ou depois do curso de licenciatura em história?
e) O que mudou na sua prática profissional em relação a essa temática depois do curso de licenciatura?
f) Você já teve oportunidade de aplicar os conhecimentos após o curso de licenciatura?

Poderia relatar alguma experiência?

I - FONTES

❖ ENTREVISTAS

- SECRETÁRIO DO CURSO A DISTÂNCIA CLÁUDIO SANTIAGO
- PROFESSOR-AUTOR LEONARDO DE MIRANDA PEREIRA
- TRÊS PROFESSORES TUTORES A DISTÂNCIA - Polos Bacabal (Maranhão); Aracaju (Sergipe) e Aracati (Ceará).

❖ QUESTIONÁRIOS POR E-MAIL

- SEIS PROFESSORAS-CURSISTAS – Polos Guanambi, Salvador, Teixeira de Freitas e Juazeiro (Bahia); Bacabal (Maranhão);
- QUATRO PROFESSORES-TUTORES PRESENCIAIS – Polos Salvador e Guanambi (Bahia), Tianguá (Ceará).
- UMA PROFESSORA-TUTORA A DISTÂNCIA – Polo Aracaju (Sergipe).

❖ DOCUMENTOS DO CURSO:

- AVA do fórum de debates do Seminário Especial História da África;
- Programa do Curso e ementas das disciplinas;
- Ficha de inscrição dos cursistas;
- 5 Cadernos de textos das disciplinas (impressos e PDF) conforme os autores abaixo:

ALMEIDA, Gelsom. (2011) **História do Brasil V**. Cadernos de textos (impresso), Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: UERJ; Brasília: MEC.

ANDRADE, Marcelo & OLIVEIRA, Luís Fernandes (2011) **Educação Sociedade** (impresso) Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: UERJ; Brasília: MEC.

BONAMINO, Alicia & ALVES, Fátima. (2011) **História e Política da Educação Básica**, Caderno de Textos, (Impresso) Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: UERJ; Brasília: MEC.

LAIDLER, Christiane Vieira (2010) **História da América V**, Cadernos de Textos (PDF).

PEREIRA, Leonardo Afonso Miranda & SANTOS, Ynaê. Lopes (2010) **Seminário Especial História da África**, Caderno de textos (PDF).

❖ LEGISLAÇÃO

- Lei 10.639/03
- Lei 11.645/08
- Parecer 003/10/03/2004 - CNE que aprova Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf

- Resolução nº 1, de 17/06/2004 que institui as Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf
- Decreto nº 5.800, 8/6/2006 regulamenta a Universidade Aberta do Brasil disponível em http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab2.pdf
- Plano Nacional de Implementação das DCNs para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
- Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais.
- Relatório TCU

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. (2007) História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Monteiro, Ana M. Gaparello, Arlette M e Magalhães, Marcelo de S. Org. Rio de Janeiro: MauadX: Faperj.

ABREU, Martha & MATTOS, Hebe Maria (2008). Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun.

ALBERTI. Verena. (2013) Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira In: *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas* (org.) Rio de Janeiro: Pallas.

ALBERTI, Verena. (2012) Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. *Revista História Hoje*, Dossiê Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira Vol. 1 nº 1, pp. 61-88

ALBERTI. Verena. (2011) Las entrevistas de historia oral como fuente histórica en El salón de clases. *Palabras y Silencios*, Vol. 6, Núm. 1 Diciembre 2011 Pp. 33-41 (cc) Asociación Internacional de Historia Oral

ALBERTI, Verena & PEREIRA, Amílcar Araújo. (org.) (2007a) *Histórias do movimento negro no Brasil*: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV.

ALBERTI, Verena & PEREIRA, Amílcar Araújo. (2007b). Articulações entre movimento negro e Estado In: GOMES, Ângela de Castro Gomes (coord.). Direitos e cidadania: memória, política e cultura. Rio de Janeiro, Editora FGV.

ALBERTI, Verena & PEREIRA, Amílcar Araújo (2007c). Entrevista com José Maria Nunes Pereira. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 39, p. 121-156. http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/issue/view/186

ALVES, Iulo & ALVES, Tainá (2011) O perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie In: "I Ciclo de Eventos Linguísticos, Literários e Culturais" Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Disponível em http://bocc.unisinos.br/pag/alves-alves-o-perigo-da-historia-unica.pdf Acesso em 08/06/2013

ARAÚJO, Joel Zito. (2000) *A Negação do Brasil - O negro na telenovela brasileira*, São Paulo: SENAC, 2000.

BARIANI Jr., Edison. (2008). Guerreiro Ramos e a Redenção Sociológica: capitalismo e sociologia no Brasil Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Araraquara, SP. 329 p.

BARRETO, Raquel. et al. (2006) As tecnologias no contexto da formação de professores ANPED/GT Educação e Comunicação. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt1680int.doc>. Acesso: 07/03/2012

BASTIDE, Roger. (1973). *A Imprensa Negra no estado de São Paulo. Estudos Afro-Brasileiros*, São Paulo: Editora Perspectiva.

BITTENCOURT, Circe. (1990) *Pátria, Civilização e Trabalho:* o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Loyola.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (2003) História do Brasil, identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro. (Org.). *História na sala de aula* São Paulo: Contexto, p. 185-204.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. (2003) Estudos africanos na escola baiana: relato de uma experiência. Revista da FAEEBA – *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 19, p. 41-51, jan./jun. http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero19.pdf acesso em 22/11/2012.

BOMENY, Helena Maria B. (1981) *Paraíso tropical:* a ideologia do civismo na TVE do Maranhão Rio de Janeiro: Achiamé.

BONINI, Adair. (2000). Entrevista por e-mail: pragmática de um gênero (des)conhecido ou problemas comunicativos na variação do gênero. *Revista de Letras* (Fortaleza), Fortaleza - CE, v. 22, n.1/2, p. 5-13, 2000.

BOURDIEU, Pierre, (1996 a) A ilusão biográfica In: *Usos & abusos da história oral* AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta (coords.), Rio de Janeiro: Editora da FGV.

BOURDIEU, Pierre. (1996b) *As regras da arte:* gênese e estrutura do campo literário; trad. Maria Lúcia Machado, São Paulo: Companhia das Letras.

BRASIL. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm .

BRASIL/CNE/CEB. (2007) Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit no Ensino Médio. (Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica) 2007. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf acesso em 23/02/2012

BRASIL/MEC/INEP. (2010) Resumo técnico do Censo escolar 2010. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília. DF. http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf

BRASIL/MEC. (2009) O Plano Nacional de Implementação das DCNs para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF. PDF.

BRASIL/MEC (2007) *O Plano de Desenvolvimento da Educação*: razões, princípios e programas, Ministério da Educação, Brasília, DF. http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/

BRASIL/MEC. (2005) Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no

Ensino Fundamental e no Ensino Médio - Pró-Licenciatura, ANEXO III, Brasília, 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pro_licenciatura.pdf acesso em 02/02/2012

BRASIL/MEC/SECAD. (2006) Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais Brasília, DF. Impresso.

BRASIL/MEC/SEED. (2007) Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, Brasília, 2007. http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf acesso em 02/02/2012

BRASIL/TCU - Tribunal de Contas da União /Seprog . (2009) Relatório de monitoramento de auditoria de natureza operacional em ações de formação de professores (Ministro Valmir Campelo) disponível em http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/formacao%20de%20professores%20monitoramento%201%20promoex.pdf acesso em 12/03/2013

CAMARANO, Ana Amélia e ABRAMLOVAY, Ricardo. (1998) Êxodo rural, envelhecimento e masculinização: panorama dos últimos cinquenta anos Revista Brasileira de Estudos Populacionais, – v. 15, n° 2, jul/dez, pp. 45-65

CANDAU, Vera Maria (coord.). (2003). *Somos tod@s iguais*? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de janeiro: DP&A.

CAMPOS, Gilda H. B., ROQUE, Gianna O. B. & FIOROTI, Ciléia. (2008). Formação de Professores a distância - Estudo de caso do Programa Pró-Licenciatura em História. In**: WIE - Workshop sobre Informática na Escola XXVIII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação**, 2008, Belém do Pará, SBC.

CARDOSO, Marcos Antônio. (2002) O movimento negro em Belo Horizonte. 1978-1998. Belo Horizonte: Mazza Edições.

CARVALHO, Ana Beatriz G. & PIMENTA, Sônia de Almeida (2010) Políticas públicas de formação de professores da educação básica à distância: o contexto do Pró-Licenciatura. *Práxis Educacional*, v. 6, p. 101-123.

CARVALHO, José Jorge. (2006). O Confinamento Racial do Mundo Acadêmico Brasileiro. *Revista USP*, v. 68, p. 88-103.

CASTRO, Amélia Domingues de. (1974). A licenciatura no Brasil: Questões Pedagógicas Revista de História da USP, no. 100. 4º. trimestre pp.627-652. SP. Disponível em http://revhistoria.usp.br/images/stories/revistas/100v2/a09v100n2.pdf acesso em 30/05/2013

CAVALLEIRO, E. (Org.). (2001) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. 2ª. ed. São Paulo: Summus;

CAVALLEIRO, E. (2000) *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto.

CERNY, Roseli Zen. (2009) Gestão Pedagógica na educação à distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. , 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CHERVEL, André. (1990) História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e Educação*. Rio Grande do Sul: 2, p. 177 –229.

CONCEIÇÃO, Juvenal de Carvalho (2012). A ideia de África: obstáculo para o ensino de história africana no Brasil *Projeto História*, São Paulo, n. 44, pp. 343-353, jun. 2

COSTA, Warley da. (2013). A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções In: *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*, PEREIRA, Amilcar & MONTEIRO, Ana Maria (org.) Rio de Janeiro, Pallas.

CUNHA, Olívia M. (2000). Depois da festa: Movimentos Negros e Política de Identidade no Brasil. In *Cultura e Política nos movimentos sociais latino americanos*: novas leituras ALVAREZ, Sonia, DAGNINO, Evelina, ESCOBAR, Arturo. (org.s) Belo Horizonte: Ed. UFMG

CUNHA Jr, Henrique (2008) Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola In: *Educação e Afrodescendência no Brasil*. GOMES, Ana Beatriz e CUNHA Jr., Henrique (org.) Fortaleza. Edições UFC.

Da MATTA, Roberto. (1990) Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira, In: *Relativizando uma introdução à antropologia social*, Rio de Janeiro: Rocco.

DEMO, Pedro. (2010) Coisas velhas em coisas novas: novas "velhas tecnologias" *Revista Ciência da Informação*., Brasília, DF, v. 39 n. 1, p.108-121, jan./abr.

DEMO, Pedro. (2002) *A nova LDB*: ranços e avanços. 13 ed. Campinas, SP: Papirus.

DOMINGUES, Petrônio (2005) A insurgência de ébano: história da Frente Negra Brasileira. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. 341p.

DOMINGUES, Petrônio. (2007) Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos no. 23. Vol. 12. *Revista Tempo*. RJ. Programa de Pós Graduação em História UFF Julho 2007 p.100-122

DOMINGUES, Petrônio. (2008) Um templo de luz: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 517-534.

FERRARA, Mírian. (1986). *A Imprensa Negra Paulista* (1915-1969). São Paulo: Edusp.

FERREIRA, Andrea de Assis. (2010) Desenvolvimento profissional de professores de história: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação faculdade de educação da universidade federal de minas

gerais – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG. Belo Horizonte. http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-8M4N4P/1/tese_andreia_assis_ferreira.pdf

FERREIRA, Maria Cláudia C. (2008) Lendo e decodificando os ditos especialistas: a questão racial e a imprensa negra paulistana nas três primeiras décadas do século xx. In: Diálogos e Aproximações: Seminário de Pesquisa de Pós-Graduação em História da UFRJ, 2008, Rio de Janeiro. 1º. Diálogos e Aproximações: Seminário de Pesquisa de Pós-Graduação em História da UFRJ [mimeo].

FERREIRA, Maria Cláudia. C. (2005) Representações Sociais e Práticas Políticas do Movimento Negro Paulistano: as trajetórias de Correia Leite e Veiga dos Santos (1928-1937) Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História**.** Rio de Janeiro: UERJ.

FERREIRA, Marieta de Moraes (2013) *A história como ofício: a constituição de um campo disciplinar*. Rio de Janeiro, Ed. FGV.

FLORES, Élio Chaves. (2006) Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana, *Tempo.* Revista do Departamento de História da UFF, v. 11, p. 75-92,

FONSECA, Selva Guimarães. (2007). A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Monteiro, Ana M; Gaparello, Arlette M & Magalhães, Marcelo de S. (Orgs). Rio de Janeiro: MauadX: Faperj.

FONSECA, Selva Guimarães. (2001) A formação do professor de História no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas. In: **Anais da 24ª reunião da ANPED.** Caxambu: GT: Formação Docente, 2001.

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia*. 33ª edição. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura

GAUTHIER, Clermont (et al.) (2006) *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Editora Unijuí.

GLEZER, Raquel (1990) Apresentação do livro *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas* de BITTENCOURT, Circe. Edições Loyola, São Paulo.

GOHN, Maria da Glória M. (2002) *Teorias dos Movimentos Sociais*. 3ª. edição. São Paulo: Edições Loyola, v. 1. 383p

GOMES, Nilma Lino. (2012) Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 727-744. Consultado em 01/06/2013 disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000300005&script=sci_arttext

GOMES, Nilma Lino. (2011) O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. *Política & Sociedade* (Online), v. 10, p. 133-154. Consultado em 01/06/2013 disponível em http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133/17537

GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz G. (org.). (2002) *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (2000) Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Set.2000, no. 15. P.134-158.

GRAMSCI, Antônio. (s/d). *Os intelectuais e a organização da cultura*, trad. Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Círculo do Livro

GUERRA, Marcia (2012). História da África, uma disciplina em construção, 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio (2002) *Classes, raça e democracia*, São Paulo: Editora 34.

GUIMARÃES, Antonio. Sérgio. (1995) *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34,

HALL, Stuart. (2000) Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth. & SANTOS, Adriano. Rodrigues (2012) Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade, 2012, Campinas. Dilemas e desafios na contemporaneidade. Anais do II Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Cultura. Campinas: UNICAMP, 2012. v. 1.

HASENBALG, Carlos. 1979. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.

HENRIQUES, Ricardo. (2001) Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: *Ipea*, Texto para discussão n. 807 Disponível em http://www.iets.org.br/biblioteca/Desigualdade_racial_no_Brasil.pdf

JESUS, Ilma Fátima. (1997) O pensamento do Movimento Negro Unificado. In: *O pensamento negro em educação no Brasil:* expressões do movimento negro. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. & BARBOSA, Lucia Maria de A. (org.) São Carlos, SP. Ed. da UFSCar.

KALY, Alain P. (2013) O ensino de história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In: *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*, PEREIRA, Amilcar & MONTEIRO, Ana Maria (org.) Rio de Janeiro, Pallas.

KI-ZERBO, Joseph (2010) *História geral da África* I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. 2ª. ed. rev. – Brasília : UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf consulta em 05/08/2013.

LAJOLO, Marisa. (1996) Livro didático: um (quase) manual de usuário, *Em Aberto*, Brasília, Ano 16, nº 69, jan./mar.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. (2005) *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª. edição, São Paulo: Atlas.

LIMA. Ivana Stolze. (2003) *Cores, marcas e falas: sentidos da mestiçagem no Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional.

MACEDO, Márcio. (2005) Abdias do Nascimento: A Trajetória de um Negro Revoltado (1914-1968). Dissertação de mestrado em Sociologia, FFLCH/USP, São Paulo.

MAGALHÃES, Marcelo de S. (2006) Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo*. Revista do Departamento de História da UFF, v. 11, p. 59-74, Disponível em http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a05.pdf

MAMIGONIAN, Beatriz; GRINBERG, Keila. (2007) Apresentação. Para inglês ver? Revisitando a Lei de 1831. *Dossiê Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Universidade Cândido Mendes, 2007. p. 87-90

MARTINS, Maria do Carmo. (2000) A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes? Campinas: Tese de Doutorado Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas.

MATTOS. Hebe. (2007) *Das cores do silêncio: racialização, memória do cativeiro e cidadania no Brasil.* Comunicação apresentada no V Colóquio do Conselho Europeu de Investigações Sociais sobre a América Latina (CEISAL). Universidade Livre de Bruxelas. Bruxelas. 11 a 14 de 2007 [mimeo]

MATTOS. Hebe. (2004) Marcas da Escravidão. Biografia, Racialização e Memória do Cativeiro na História do Brasil. Tese de Professor titular em História do Brasil. Departamento de História. Universidade Federal Fluminense. Niterói.

MATTOS, Hebe. (2003) O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha e SOIHET, Raquel. (Orgs). *Ensino de História. Conceitos, temáticas e metodologia***.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-137.

MBENBE, Achile. (2001) As formas africanas de auto-inscrição In: *Estudos Afro-Asiáticos* ano.23 nº 1, pp.171-209.

MEC/CNE/DCNs Etnicorraciais (2004) Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF.

MEC/CNE/DCNs (2002) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF.

MEC/CNE/DCNs (2001) Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, Brasília, DF.

MIRANDA, Cláudia. (2013) Frantz Fanon na formação de professores: teorias e outras práticas para os currículos a partir da lei nº 10639/2003 In: *Relações raciais no cotidiano escolar*. Diálogos com a lei 10.639/03 SOUZA, MARIA ELENA (Org.) 2ª. ed. Rio de Janeiro: Rovelle.

MIRANDA, Cláudia (2009) Colaboração intercultural e divisão de poder: perspectivas de descolonização entre professoras e estudantes de escola pública In: *A diferença que desafia a escola*: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural / Marcelo Andrade (org.) Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

MISKULIN, R. G. S. (1999) Concepções teórico-metodológicas sobre a utilização de computadores no processo ensino/aprendizagem da geometria. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MOEHLECKE, Sabrina. (2002) Ação Afirmativa: história e debates no Brasil, Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002 *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002 http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf

MONTEIRO, Ana Maria. (2007). *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette e MAGALHÃES, Marcelo. (org.). (2007) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*, Rio de Janeiro. Mauad X:FAPERJ.

MONTEIRO, Ana. Maria. (2001) Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedad***e**, Campinas, v. XXV, n.XII, p. 121-142, 2001
http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf

MORAIS, Christianni C; OLIVEIRA, Michelly da. S; SANTOS, Patriciane X. M. (2012) Carnes verdes e aguardentes: arrecadação do subsídio literário e investimento em educação na Capitania de Minas Gerais (1772-1777). *Revista e-Hum*, Belo Horizonte, vol. 5, no. 2. pp. 136 - 152, Disponível em www.unibh.br/revistas/e-hum acesso em 27/05/2013.

MOURA, Clóvis. 2004 Formas de resistência do negro escravizado e do afrodescendente. In: MUNANGA, Kabengele (org.) *O negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição* v.1, Brasília: Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares e CNPq.

MÜLLER, Ricardo Gaspar. (1999) Teatro, Política e Educação: a experiência histórica do Teatro Experimental do Negro (1945-1968) In: *Educação Popular Afro-Brasileira*. LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse & SILVEIRA, Sonia (orgs.). Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, n.5. p. 13-31 (Série Pensamento Negro em Educação).

MUNAKATA, Kazumi. (2007) O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros & MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *Ensino de História*: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X/ FAPERJ, 2007, p. 137-147

MUNAKATA, Kazumi. (1997) Produzindo livros didáticos e paradidáticos. Tese de Doutorado – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MUNANGA, Kabengele. (1993) África: trinta anos de processo de independência. In: *Revista da USP* nº. 18. Fev-Ago pp.102-111.

NASCIMENTO, Alexandre do. (2012). *Do direito à universidade à universalização de direitos*: O movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ação afirmativa. Rio de Janeiro: Ed. Litteris/FAPERJ, 2012.

NASCIMENTO, Alexandre do. (s/d) Os Cursos Pré-Vestibulares Populares. Acesso em 05/05/2013. Disponível em http://www.alexandrenascimento.net/textos1/texto_mpse1.pdf

NASCIMENTO, Thiago. (2012) As licenciaturas curtas no Brasil - *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.45, p. 340-346, mar2012. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/45/doc01_45.pdf acesso em 30/05/2013

NASCIMENTO, Abdias. (1982) (org.) O negro revoltado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

OLIVA, Anderson Ribeiro (2009) A África não está em nós: a história africana no imaginário de estudantes do recôncavo baiano *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 73-91, jul./ dez.

OLIVA, Anderson Ribeiro. (2007) Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da História da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília. 404 p.

OLIVA, Anderson Ribeiro. (2006) A história africana nos cursos de formação de professores. Panorama, perspectivas e experiências *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, Ano 28, nº 1/2/3, Jan-Dez 2006, pp. 187-220.

OLIVA, Anderson Ribeiro (2003) A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, Ano 25, no. 3,set/dez, pp.421-462.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (2010) Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular – 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. 252 p.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (2003) O direito ao passado (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife. 291p.

PAIM, Elison Antônio. (2007) Do formar ao fazer-se professor. In: *Ensino de História*: sujeitos, saberes e práticas. Monteiro, Ana M. Gaparello, Arlette M e Magalhães, Marcelo de S. Org. Rio de Janeiro: MauadX: Faperj.

PEREIRA, Amauri Mendes. (2008) *Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala.

PEREIRA. Amauri Mendes. (2006) Para além do racismo e do anti-racismo - a produção de uma Cultura de Consciência Negra na sociedade brasileira. Tese: Doutorado em Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 309 p.

PEREIRA, Amilcar Araújo. (2010). O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995) Niterói. RJ. UFF, Tese: Doutorado em História. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia – Departamento de História. Universidade Federal Fluminense. 268p.

PEREIRA, Edimilson de Almeida & GOMES, Núbia Pereira de M. (2001) *Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira*. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições e Editora da PUC-Minas.

PERIN, Rosemary Rufina dos Santos (2007) *Cadernos de Educação do Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê: um precursor das Diretrizes Curriculares da Lei 10639/03?*. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação Campus I. Salvador, Ba.

PETTIROSSI, Adriana & LOMBARDI, José Claudinei. (1997) Levantamento e catalogação das fontes para o estudo histórico da educação brasileira existentes na região de Campinas: prof. Norberto Souza Pinto um estudo histórico biográfico . Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Faculdade de Educação – Unicamp – Campinas – SP. 14-19/12/1997. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm acesso em 29/02/2012

PINHO, Patrícia de Santana. (2004) *Reinvenções da África na Bahia*. São Paulo. Annablume.

QUILOMBHOJE. (org.) (1998) *Frente Negra Brasileira*: depoimentos. Entrevista e textos: Márcio Barbosa. São Paulo: Quilombhoje/Fundo Nacional da Cultura

RABELO, J. J. ; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores ; JIMENEZ, M. S. V. . Educação para todos e reprodução do capital. *Trabalho Necessário*, v. ANO 7, p. 1-24, 2009. http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf acesso em 16/07/2013

RICCI, Cláudia Sapag. (2003) A Formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003), Programa de Pós-Graduação em História Social. USP. São Paulo.

ROMÃO, Jeruse, (2005). Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse & SECAD/MEC (orgs.) *História da Educação do Negro e outras histórias* — Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

ROQUE, Gianna. O. B.; CAMPOS, Gilda H. B.; ZAVIANI, Cílio & FONSECA, Marcus V. A. (2011) Qualidade em EAD: o que pensam os cursistas? In: 17º. Workshop de

Informática na Escola, Aracaju. **Anais do XXII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, p. 1553-1562.

ROQUE, Gianna O. & CASTRO, Simone B. (2010) Design Didático na formação continuada em serviço de professores. http://moodle.ccead.puc-rio.br/pesquisa/wp-content/uploads/2010/07/Artigo03.pdf acesso 12/03/2012

RUMBLE, Greville. (2003) *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Tradução de Marília Fonseca. Brasília: UNB, UNESCO, 2003.

SAID, Edward. (1990) *Orientalismo*: O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

SALVUCCI, Mara, LISBOA, Marcos & MENDES, Nelson (2012). Educação a Distância no Brasil: fundamentos legais e implementação, *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, vol. 11, ABED, São Paulo.

SANTOS, Arany Santana Neves. (1987) Inclusão da disciplina "introdução aos estudos africanos" no currículo oficial da rede estadual de 1º e 2º grau da Bahia. *Cadernos de Pesquisa***.** São Paulo, n. 63, nov. 1987 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741987000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 dez. 2011

SANTOS, Joel. & BARBOSA, Wilson. (1994) *Atrás do muro da noite. Dinâmicas das culturas afro-brasileiras*. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares.

SANTOS, José Antônio dos. (2005) Imprensa negra: a voz e a vez da raça na história dos trabalhadores brasileiros. In: XXIII Simpósio Nacional de História ANPUH, 2005, Londrina - PR. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História ANPUH**.

SANTOS, Marcio André dos. (2009). Política negra e democracia no Brasil contemporâneo: reflexões sobre os movimentos negros, in: *Caminhos convergentes*: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. PAULA, Marilene de & HERINGER, Rosana. (orgs). Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid.

SANTOS, Marcio André dos. (2005) A persistência política dos movimentos negros brasileiros: processo de mobilização à III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SANTOS, Sales Augusto dos (2011) A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais *Revista Mosaico*. Edição nº 5, ano III PPGHPBC - CPDOC/FGV disponível em http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/metamorfose-de-militantes-negros-em-negros-intelectuais#_edn1 acesso 05/08/2013

SANTOS, Sales Augusto dos (2007) Movimentos negros, educação e ações afirmativas Brasília. DF: UNB Tese de doutorado em Sociologia, Instituto de Ciências Sociais – Departamento de Sociologia. Universidade de Brasília. 553p.

SAVIANI. Demerval. (2009) Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009 http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf

SAVIANI. Demerval. (2007a). O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC *Revista Educação e Sociedade* Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br acesso em 13/01/2012

SAVIANI, Demerval. (2007b). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17ª. edição revista. Campinas, SP: Autores associados. http://www.scribd.com/doc/7298667/Demerval-Saviani-Do-Senso-Comum-Cons-Ciencia-Filosofica acesso em 03/08/2013

SAVIANI, Demerval. (2005). História da Formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação* (UFSM), v. 30, p. 11-26, 2005. Disponível em http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/3735/2139

SAVIANI, Demerval. (1998). *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas* 4ª. Edição. Campinas, SP: Autores Associados.

SCHAUN, Angela. (2001) Educomunicação: o Ilê Aiyê e a visibilidade do negro na Mídia. In: Anais do XXIV Congresso da INTERCOM. Campo Grande - MS: Intercom.

SCHUCH JÚNIOR, V. F.; VIEIRA, Henrique C.; CASTRO, Aline Eggres de. (2010) O uso de questionário via E-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. In: XIII SEMEAD, São Paulo. **Anais do XIII SEMEAD**, 2010. Disponível em http://www.ead.fea.usp.br/semead/13semead/resultado/trabalhosPDF/612.pdf
consultado em 21/06/2012

SILVA, Alberto da Costa. (2011) A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

SILVA, Alberto da Costa. (1992) A enxada e a lança: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: EDUSP.

SILVA Jr. Hédio. (2000) Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro, Antonio Sérgio Alfredo Guimarães e Lynn Huntley (orgs.), *Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*, São Paulo: Paz e Terra, p. 359-387.

SILVA JR. Hédio. (1998) Anti-racismo – Coletânea de leis brasileiras – Federais, Estaduais e Municipais, São Paulo, SP: Ed. Oliveira Mendes Ltda.

SILVA, Paula Cristina da. (1997) Educação pluricultural e anti-racista em Salvador – algumas experiências nos anos 80 e 90. In: *Educação e os afro-brasileiros*: trajetórias, identidades e alternativas. Programa A Cor da Bahia – coleção Novos Toques; editora da UFBa.

SIRINELLI, Jean-François. (1996) Os intelectuais. In*:* REMOND, René (org). *Por uma história política*, Rio de Janeiro: editora UFRJ/FGV.

TANURI, Leonor Maria. (2000) História da formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação* nº 14. Campinas-SP, v. 14, Mai/jun/jul/ago 2000 p. 61-88, disponível www.anped.org.br/rbe/.../RBDE14_06_**LEONOR_MARIA_TANURI**.pdf
acesso 23/12/2012

TARDIF, Maurice. (2010) *Saberes docentes e formação profissional*. 10ª. Edição. Petrópolis, RJ: Vozes.

TORRES, R. M. (1998) Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIUNFO, Vera. (1999) Construindo práticas educativas: a experiência dos APNs no Rio Grande do Sul. In: *Educação Popular Afro-Brasileira*. LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse & SILVEIRA, Sonia (orgs.). Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, n.5. p.103-116, (Série Pensamento Negro em Educação).

UNESCO/DAKAR (2001) *Educação para todos: o compromisso de Dakar*, Brasília, UNESCO – CONSED. Ação Educativa. 2ª. Edição Disponível em
http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf acesso em 16/07/2013

VIEIRA, Alboni Dudeque Pianovski & GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. (2008) História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. *In*: Congresso Brasileiro de História da Educação, Aracaju. *Congresso Brasileiro de História da Educação CBHE*, 2008. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf Acesso 12/03/2012

VILLELA, Heloísa, (2000). O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane, FARIA FILHO, Luciano, VEIGA, Cynthia. *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte. Autêntica.